

Wilton  
Ormundo

Cristiane  
Siniscalchi

9<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

CUIDE DO SEU LIXO

A NATUREZA  
PEDE  
SOCORRO

 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, Angela Adriana de Souza, Átila Augusto Morand, Daniela Pinheiro, Lígia Aparecida Ricetto, Lilian Semenichin, Mariana Gazeta, Simone D'Alevedo, Tais Freire Rodrigues, Tatiane Brugnerotto Conselvan, Valéria de Freitas Pereira, Valdivania Faustino

**Assessoria didático-pedagógica:** Christianne Botosso, Claudia Letícia Vendrame Santos, Cláudia Miranda, Marina Gozzi, Millyane M. Moura Moreira, Priscila Malanconi Aguilar, Wilker Sousa

**Assistência editorial:** Magda Reis

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

**Coordenação de produção:** Denis Torquato

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

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

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

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

Foto: Placas instaladas na praia da Enseada, Guarujá,  
São Paulo, Brasil. © David Arnold/Getty Images

**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, Kiel Pimenta, Palavra Certa, Renato da Rocha,  
Vera Rodrigues

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

**Pesquisa iconográfica:** Cristina Mota, Elena Ribeiro

**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  
Se liga na língua leitura, produção de texto e  
língua : 9º ano: manual do professor / Wilton  
Ormundo, Cristiane Siniscalchi. -- 3. ed. --  
São Paulo : Moderna, 2022.

Componente curricular: Língua portuguesa.  
ISBN 978-85-16-13744-1

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

22-114826

CDD-372.6

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Português : Ensino fundamental 372.6

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

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

Todos os direitos reservados

**EDITORA MODERNA LTDA.**

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho  
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904  
Atendimento: Tel. (11) 3240-6966  
www.moderna.com.br

2022

Impresso no Brasil

## Caro professor, cara professora,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

Este MP está dividido em nove grandes seções. Na primeira, “A BNCC e esta coleção”, tratamos brevemente desse documento oficial sob a perspectiva dos autores desta coleção. Na segunda, “Adolescência: esse universo complexo”, expandimos, por meio da inserção da visão de estudiosos, as abordagens da Base e mostramos de que forma os temas relativos à adolescência, ao projeto de vida, à saúde mental na escola e à contemporaneidade são vistos pelos autores e contemplados nesta coleção. Na terceira seção deste MP, “O componente Língua Portuguesa”, apresentamos a abordagem teórico-metodológica que subsidia esta coleção dentro da disciplina Língua Portuguesa (que faz parte da área de Linguagens). Na quarta seção, “Práticas de ensino-aprendizagem”, tratamos de avaliação, competências e habilidades, metodologias ativas e pensamento computacional. Na quinta seção, “Estrutura geral da coleção”, apresentamos quadros explicativos com a organização global da coleção. Na sexta, “Tempo de planejar”, propomos uma distribuição dos volumes em bimestres, trimestres e semestres. Na sétima seção, em “Orientações específicas”, apresentamos o percurso de cada um dos oito capítulos que compõem este 9º volume, além de, como já mencionado, tabelas com as competências gerais, as específicas da área e do componente Língua Portuguesa e habilidades e Temas Contemporâneos Transversais contemplados 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.....	LVIII
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>LXIV</b>
Metodologias ativas: aprofundamento.....	LXV
Sala de aula invertida ( <i>flipped classroom</i> ).....	LXVI
Instrução por pares ( <i>peer instruction</i> ).....	LXVI
Ensino sob medida ( <i>just-in-time teaching</i> ).....	LXVI
Aprendizagem baseada em problemas ( <i>problem-based learning – PBL</i> ).....	LXVI
Painel integrado ( <i>jigsaw classroom</i> ).....	LXVII
Gamificação.....	LXVIII
<b>PENSAMENTO COMPUTACIONAL</b> .....	<b>LXVIII</b>
<b>V. ESTRUTURA GERAL DA COLEÇÃO</b> .....	<b>LXXI</b>
<b>SEÇÕES</b> .....	<b>LXXI</b>
<b>BOXES</b> .....	<b>LXXIV</b>
<b>OUTRAS ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR</b> .....	<b>LXXV</b>
<b>VI. TEMPO DE PLANEJAR</b> .....	<b>LXXVI</b>
<b>CRONOGRAMA BIMESTRAL</b> .....	<b>LXXVI</b>
<b>CRONOGRAMA TRIMESTRAL</b> .....	<b>LXXVI</b>
<b>CRONOGRAMA SEMESTRAL</b> .....	<b>LXXVI</b>
<b>OUTROS MODOS DE APRESENTAÇÃO E ORDENAÇÃO DE CONTEÚDOS</b> .....	<b>LXXVII</b>
<b>VII. ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS</b> .....	<b>LXXVIII</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>LXXVIII</b>
Capítulo 1 – História tem contexto.....	LXXVIII
Proposta de produção de texto extra – Romance.....	LXXX
Capítulo 2 – O coletivo em primeiro plano.....	LXXXI
Proposta de produção de texto extra – Carta aberta.....	LXXXII
Capítulo 3 – Protagonizar.....	LXXXII
Proposta de produção de texto extra – Poema-protesto.....	LXXXIV
Capítulo 4 – História de vida.....	LXXXIV
Proposta de produção de texto extra – Biografia.....	LXXXVI
Capítulo 5 – Rir também é necessário.....	LXXXVII
Proposta de produção de texto extra – Charge.....	LXXXVIII
Capítulo 6 – O mundo de dentro.....	LXXXVIII
Proposta de produção de texto extra – Conto psicológico.....	XC
Capítulo 7 – Um pé no futuro.....	XC
Proposta de produção de texto extra – Conto de ficção científica.....	XCII
Capítulo 8 – Tornar simples o complexo.....	XCII
Proposta de produção de texto extra – Artigo de divulgação científica.....	XCIV
<b>VIII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS</b> .....	<b>XCIV</b>
<b>XIX. 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 acredita muito mais ao cérebro do que aos hormônios a grande crise pela qual o adolescente passa.
2. Com base em seus estudos, Siegel também questiona a ideia de que a adolescência “não passa de uma época de imaturidade, e que os adolescentes precisam ‘crescer’” (SIEGEL, 2016, p. 8) para se tornarem pessoas interessantes. Ele critica a visão de alguns adultos segundo a qual a adolescência precisa ser apenas tolerada porque vai passar. O médico defende, ao contrário, que **“os adolescentes não precisam apenas sobreviver à adolescência; eles podem prosperar por causa desse importante período de suas vidas”** (SIEGEL, 2016, p. 8, grifos nossos).
3. O terceiro mito que ele combate, com base em suas pesquisas, é a ideia de que “crescer durante a adolescência exige passar da dependência para a total independência dos adultos” (SIEGEL, 2016, p. 8). Siegel considera que o **“movimento saudável para a vida adulta se faz por meio da interdependência, e não do isolamento total do ‘faça você mesmo’”** (SIEGEL, 2016, p. 8, grifos nossos).

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

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

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

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

Elaboramos o quadro a seguir para sintetizar esses aspectos.

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

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

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

Siegel explica que durante a adolescência

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### Biblioteca do professor

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

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

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

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

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

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

A título de exemplo de como o adolescente é contemplado nesta coleção, dentro de uma perspectiva que convida à **experiência** e à ação, no Capítulo 2, “O coletivo em primeiro plano”, os estudantes são convidados a se expressar, cooperativamente em grupo, por meio de uma carta aberta destinada a uma autoridade pública local (subprefeito, se houver, ou prefeito). Nessa carta, eles tratarão do principal problema de saúde que acomete a sua comunidade e, para isso, antes, realizarão uma enquete.

Já no Capítulo 3, “Protagonizar”, depois de estudar o poema-protesto, os estudantes analisam dois grafites que tratam da fome e são convocados, posteriormente, a produzir uma reportagem escrita investigando a produção (ou não) desse tipo de arte na região em que vivem.

Outro exemplo está no Capítulo 4, 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, refletem sobre os estereótipos usados nas séries e filmes para tratar do universo escolar adolescente e falam 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 atenção neles. Depois, peça-lhes que registrem suas percepções das histórias em seus portfólios.

<sup>9</sup> Ver os dois boxes **Biblioteca do professor** na página XV.

## 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 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 sua atenção.

## **Etapa 4 – 9º ano**

### Desejos precisam virar projetos

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

### Histórias que poderiam ser as minhas

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

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

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

### Fim/início de linha

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

### Novos tempos, novas escolhas

Convide alunos que estão no 3º ano do Ensino Médio para apresentar aos colegas do 9º ano como funcionam os itinerários formativos que eles terão de escolher na próxima etapa escolar. Peça que expliquem que elementos utilizaram para decidir seus itinerários e contem aspectos positivos e negativos dessas escolhas.

Depois, convide professores do Ensino Médio que representem cada uma das áreas do conhecimento para conversar com a turma sobre elas. Finalmente, solicite aos estudantes que simulem essas escolhas e converse com eles sobre isso em rodas de conversa.

#### Biblioteca do professor

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

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

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

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

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

A título de exemplo de como esse trabalho é desenvolvido, no Capítulo 2 deste volume, “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>.

<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, a associações como grêmios etc.

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

#### Biblioteca do professor

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

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

ERIKSON, Erik. *Identity: youth and crisis*. New 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*, New York, v. 1235, p. 30-43, 2011. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3764505/pdf/nihms504498.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2022.

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

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

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

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

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

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

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

LARA, Luciane Dianin de *et al.* O adolescente e a escolha profissional: compreendendo o processo de decisão. **Arquivos de Ciências da Saúde da Unipar**, 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 3 do 6º ano, “Traduzir saberes”, há, entre outros, os seguintes **Fala aí!**: “Se o sentido das palavras e das locuções é criado pela comunidade de falantes e muda conforme o tempo e o lugar, qual é, então, a responsabilidade dos especialistas que escrevem os verbetes linguísticos? Reúnam-se em grupos e formulem uma resposta a ser apresentada oralmente.”; “Em oposição aos fatos, muitas informações publicadas nas redes sociais são *fake news*, ou seja, textos ou imagens que transmitem dados falsos ou parcialmente verdadeiros; portanto, não são fontes confiáveis. Como você acha que as *fake news* podem ser evitadas? Forme um grupo, converse sobre o tema e exponha as conclusões”. Já no Capítulo 7 deste 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 acerca da responsabilidade de especialistas sobre o que estudam e divulgam; sobre a posição que têm a respeito de *fake news*; sobre como lidam com dinheiro; sobre investimentos financeiros na exploração de viagens espaciais; acerca da necessidade de haver mecanismos de checagem de fatos. Note que, ainda que sejam de naturezas bem diferentes, as discussões apresentadas nesses boxes, que sempre convidam a uma exposição oral, têm em comum o fato de provocarem os estudantes a expor uma opinião pessoal, que revela seus valores. Sugerimos que proceda da seguinte maneira na condução desse trabalho com atitudes e valores:

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

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.

7. Anote na lousa as ideias mais importantes e procure chegar a alguns consensos.

Se a sua turma for muito numerosa (por exemplo, com mais de 45 alunos), reúna-os em pequenos grupos de discussão, antes de abrir para o debate coletivo. Dessa forma, cada grupo apresentará à turma as principais ideias debatidas em pequenos comitês. O mais importante é você não perder seu papel de mediador qualificado. 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 seqüências 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, a seção **Minha canção** que encerra este volume convida os alunos a ouvirem “A cada vento”, do *rapper* brasileiro Emicida e depois produzirem uma campanha publicitária em que deverão se dirigir a outros colegas para incentivá-los a continuar seus estudos, evitando a evasão escolar.

No Capítulo 4 deste mesmo 9º ano, “História de vida”, na **Leitura 1**, os estudantes conhecem parte da biografia de Charles Monroe Schulz, o criador dos personagens Charlie Brown e Snoopy, e entram em contato com os vários problemas que ele enfrentou durante sua adolescência. Na seção **E se a gente debatesse essa experiência?**, participam de uma reflexão sobre aspectos ligados à saúde emocional. Nessa linha, por meio da **Leitura 2** deste mesmo capítulo, conhecem uma parte da biografia de um artista brasileiro muito importante, Grande Otelo, que sofreu uma série de preconceitos e discriminações. Mais tarde, em **Preparando o terreno**, são convidados a entrevistar um funcionário da escola, alguém que trabalhe no comércio, uma figura ligada à religião, um artista etc. para produzir uma biografia dessa pessoa, valorizando sua existência. Finalmente, na seção **Fora da caixa**, realizam uma pesquisa e produzem cooperativamente um *podcast* sobre personalidades importantes para o nosso país, como Clementina de Jesus, Abdias do Nascimento, Zileide Silva, Milton Santos, Emicida e Rebeca Andrade.

No Capítulo 3 deste volume, “Protagonizar”, os alunos têm a oportunidade, ainda, de estudar poemas produzidos pelos seus autores para protestar. Logo em seguida, na seção **Nosso poema-protesto na prática**, produzem cooperativamente um poema-protesto autoral, tendo como referências poemas de dois artistas que ocupam lugares simbólicos diversos e importantes – Ferreira

Gullar e Márcia Wayna Kambeba. Os grupos são convidados, na seqüência, a produzir um poema-protesto 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 ou 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 produzisse um artigo de opinião?**, os estudantes escrevem um artigo de opinião para expressar seu ponto de vista acerca da fome no Brasil.

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. As ações violentas às vezes extrapolam a competência da instituição escolar e devem ser sanadas com auxílio de outras instituições, como o Conselho Tutelar e até mesmo intervenção policial.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O *cyberbullying* expõe muito mais o alvo ao cenário público e extrapola o ambiente institucional da escola. Os estudos sobre *bullying* foram significativamente ampliados após o surgimento dessa modalidade de violência virtual. A legislação brasileira, por meio da Lei nº 13.185, promulgada em 6 de novembro de 2015<sup>17</sup>, 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.

17 Estratégia baseada em Tognetta e Vinha, 2008.

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.

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.

Para exemplificar mais concretamente como esta coleção pode contribuir para a saúde mental dos adolescentes, podemos mencionar a seção **Minha canção**, que abre e fecha este volume do 9º ano. Em um primeiro momento, os alunos são convidados a dançar utilizando movimentos corporais em consonância com o sentido da canção ou discordando dele, produzindo, assim, uma perspectiva paródica crítica; em um segundo momento, os estudantes ouvem um *rap* que propõe um estilo de vida embasado na honestidade e na sinceridade e que se dirige aos jovens. Depois, são convidados a produzir uma campanha publicitária em que tentam convencer seus colegas adolescentes a não evadir da escola (fenômeno, infelizmente, bastante presente na realidade brasileira, intensificado no contexto da pandemia, sobretudo em 2020 e 2021).

## • Compreender para interferir na realidade – os TCTs

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

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

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

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

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

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

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

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

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



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

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

Corroborando a ideia de que um livro didático só tem sentido na atualidade se ele se comunica com o mundo real, por meio das **experiências** propostas por esta coleção, os estudantes que utilizarem este volume do 9º ano poderão entrar em contato com os TCTS listados a seguir.

	TCTS
Capítulo 1 História tem contexto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidade cultural</li> <li>• Educação em direitos humanos</li> <li>• Trabalho</li> </ul>
Capítulo 2 O coletivo em primeiro plano	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vida familiar e social</li> <li>• Saúde</li> </ul>
Capítulo 3 Protagonizar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidade cultural</li> <li>• Educação em direitos humanos</li> </ul>
Capítulo 4 História de vida	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saúde</li> <li>• Educação em direitos humanos</li> <li>• Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras</li> <li>• Diversidade cultural</li> </ul>
Capítulo 5 Rir também é necessário	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação para o trânsito</li> <li>• Meio ambiente</li> <li>• Direitos humanos</li> </ul>
Capítulo 6 O mundo de dentro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vida familiar e social</li> <li>• Saúde</li> </ul>
Capítulo 7 Um pé no futuro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciência e tecnologia</li> </ul>
Capítulo 8 Tornar simples o complexo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciência e tecnologia</li> <li>• Meio ambiente</li> <li>• Saúde</li> </ul>

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

## • Experienciar o mundo

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

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

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

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

Em 2001, o professor Jorge Larrosa Bondía (Universidade de Barcelona, Espanha) proferiu, no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, uma conferência que já se tornou um clássico entre os educadores brasileiros. Em “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, Larrosa investiga o termo **experiência** e dá pistas importantes para os educadores sobre a relevância desse modo de viver. Segundo o educador espanhol, sobretudo na contemporaneidade tão inundada pela informação, nem toda vivência pode ser considerada uma **experiência**. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” (LARROSA, 2002, p. 21), porque ela tem o poder de nos atravessar de maneira intensa e, eventualmente, de transformar nosso olhar ou nossa postura no mundo. A experiência, dessa forma, “não [é] o que se passa, não [é] o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21). O ato de experienciar, para Larrosa como se vê, é absolutamente pessoal, jamais impessoal.

A escola, instituição inserida em um mundo cada vez mais acelerado, tem proporcionado, sabemos, escasso tempo de parada, de suspensão, de reflexão e, sobretudo, de escuta ativa. Muitas vezes, o estudo de um conto em uma aula de Língua Portuguesa,

por exemplo, serve apenas para ensinar determinados elementos estáveis do gênero textual e não há espaço para que os estudantes construam uma relação afetiva com o que leram, falem sobre o que leram, escrevam sobre o que pensaram, ou não há tempo para que eles dividam com seu professor e colegas os temas do texto que os atravessaram e que os ajudam a entender quem eles são no mundo. Ler literatura, nesse caso, restringe-se apenas a decodificar e classificar. Isso não é uma **experiência**, na visão de Larrosa (tampouco na dos autores desta coleção).

O contato dos alunos com a riqueza de uma peça de teatro, em uma aula de Língua Portuguesa, para citar outro exemplo, pode ser tão superficial que o máximo que eles aprendem – para esquecer na semana seguinte – é que um texto teatral é estruturado em cenas e atos, nele há rubricas e falas e conta com atores para interpretar os personagens criados pelo autor.

Algo muito diferente de o estudante ler, como farão neste volume, no Capítulo 1, “História tem contexto”, uma passagem do romance **A máquina**, não apenas para resgatar e sistematizar características do gênero textual romance, mas para discutir o tema da migração, analisar de que forma a linguagem usada no texto evidencia uma variedade linguística específica – que deve ser valorizada –, produzir um texto autoral de modo a interferir na narrativa lida. Depois, os estudantes entram em contato com um romance bem diferente do de Adriana Falcão, **O menino do pijama listrado**, do irlandês John Boyne. Dessa forma, eles compararão como essas duas obras tão distintas dialogam com seus contextos. No caso desse segundo romance, o contexto é o nazismo e o holocausto. Eles perceberão que um romance, embora pertença ao universo ficcional, alimenta-se da matéria histórica. Posteriormente, os alunos estudam os princípios que norteiam a **Declaração Universal dos Direitos Humanos** e finalizam entrando em contato com outro gênero textual, o teatro musical. Para isso, eles leem uma cena do espetáculo brasileiro **As cangaceiras, guerreiras do sertão**, de Newton Moreno, que amplia a reflexão sobre a relação entre ficção e história.

Nessa direção, Larrosa nos lembra de que

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

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

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “im-posição” (nossa

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

No já citado Capítulo 1 deste volume, por exemplo “História tem contexto”, o boxe **Fala aí!** convida o aluno a se “ex-por”, como define Larrosa, a propósito do tema migração, e a se posicionar com seus pares sobre se deixaria ou não sua cidade para viver em outro lugar. Já no Capítulo 3, o boxe **Fala aí!** propõe que os estudantes coloquem 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 deste 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 compartilhamento e expressão de “experiências, ideias e sentimentos” (CEL 3), da participação de “práticas diversificadas, individuais e coletivas” (CEL 5) e do desenvolvimento de “projetos autorais e coletivos” (CEL 6). Essas noções, em nosso entender, estão diretamente ligadas à ideia de **experiência**. O aluno só se torna autor de seus projetos se pode, ainda que mediado por um professor, **experienciá-los** também de forma individual, particular, autônoma.

Nessa direção, Larrosa afirma que

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

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

Para garantir essa autoria, a coleção é atravessada por seções e boxes como **E se a gente...?**, **Conversa com arte**, **Fora da caixa**, **Minha canção**, **Fala aí!**, **Desafio da linguagem**, **A língua nas ruas**, **Investigue**, **Biblioteca cultural em expansão**. Neste volume, por exemplo, no Capítulo 7, “Um pé no futuro”, os alunos estudarão obras arquitetônicas, conhecerão o conceito de arquitetura sustentável e se expressarão por meio de um *podcast* autoral respondendo à pergunta: “Arquitetura sustentável deveria se tornar obrigatória?”, o que pode constituir uma verdadeira experiência.

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 2 deste volume não tem como objetivo primordial levar o aluno a tornar-se profissional na arte de produzir cartas abertas, embora esse gênero esteja em foco. Esse capítulo, sugestivamente intitulado “O coletivo em primeiro plano”, propõe um conjunto de reflexões e ações, sempre ancoradas nas inúmeras potencialidades da linguagem, que serão vividas pelos estudantes para que eles pensem sobre como podem atuar no mundo. É por isso que escolhemos agrupar esses conjuntos de experiências dentro das sequências didáticas sob títulos convidativos como “Protagonizar” (Capítulo 3), “Rir também é necessário” (Capítulo 5), “O mundo de dentro” (Capítulo 6), entre outros exemplos deste volume.

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 deste volume, 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. É por meio da linguagem, em suas variadas possibilidades de materialização (verbal – oral ou escrita, visual-motora – libras, corporal, sonora, digital etc.), que agimos para marcar nosso posicionamento no mundo, constituímos vínculos, estabelecemos pactos e compromissos, entre outros aspectos impossíveis sem a linguagem.

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

#### Algumas palavras sobre Bakhtin

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

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

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

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

#### • Princípios teórico-metodológicos gerais

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

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

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

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

#### Leitura/escuta

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

19 Baseamo-nos em MORSON, EMERSON, 2008.

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

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

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

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

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

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

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

A abordagem do gênero textual em foco em cada capítulo inicia-se com a seção **Leitura 1**, composta de um texto selecionado. Em alguns momentos, essa seção é antecedida de outra, móvel, denominada **E se a gente...?**, que tem o objetivo de preparar o estudante para o estudo de determinado gênero, levando-o a refletir, por exemplo, sobre contexto de circulação, recepção, aspectos temáticos etc. Após a **Leitura 1**, vêm as subseções **Desvendando o texto** e **Como funciona um(a) [nome do gênero]?** (**Como funciona um artigo de divulgação científica?**, 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**.

Cumprir 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 cancioneiro brasileiro e representantes de várias gerações musicais, como Tulipa Ruiz, Mahmudi, Emicida, entre outros. Alguns autores estrangeiros relevantes também foram incluídos, como o grego Konstantinos Kaváfis, os irlandeses Oscar Wilde e John Boyne, o australiano Shaun Tan. Essa diversidade de autorias dialoga com o que preconiza a BNCC quando afirma que

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

Os estudantes contam, ainda, com a seção **Biblioteca cultural em expansão**, que se comunica com a CELP 8, em que se prevê a seleção de textos e livros para leitura integral. Essa seção, que contribui de maneira direta para o letramento literário (ver boxe a seguir) dos alunos, faz um convite: se o estudante se identificou com determinada leitura feita no capítulo, poderá se interessar por outras que se comunicam com ela pelo tema ou gênero ou por uma referência comum. É assim que, neste volume, o contato com o romance **A máquina**, de Adriana Falcão, levará o aluno para o romance em versos e ilustrado **Lampião & Lancelote**, de Fernando Vilela. Depois os alunos serão conduzidos a um *site* de ilustrações produzidas pelo artista coreano Jungho Lee e ao romance que virou filme **A invenção de Hugo Cabret**, escrito por Brian Selznick. Finalmente, serão convidados a ler o já clássico conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, para conhecer uma personagem icônica apaixonada pela literatura.

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 romanescas 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. Neste volume, no Capítulo 6, “O mundo de dentro”, por exemplo, a leitura do conto psicológico “Medo”, de João Anzanello Carrascoza, é colocada em diálogo com uma *webinar* em que psicólogas tratam da saúde mental de adolescentes. Já no volume do 8º ano, no Capítulo 3, “Direitos e deveres”, a leitura de parte do **Estatuto da Criança e do Adolescente** (ECA) conduz à leitura de gráficos sobre a educação no país, produzidos pelo Censo Escolar da Educação Básica. No livro do 7º ano, por sua vez, em seu Capítulo 1, “Quando o mundo fica estranho”, que tem como foco o gênero conto fantástico, há uma exploração do trabalho da escultora australiana Patricia Piccinini, baseado na criação de seres híbridos.

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

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

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

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

Um exemplo de como a coleção lida com essa progressão na leitura, mesmo quando os alunos são convidados a revisitar textos de mesmo gênero, é o trabalho com contos. No 6º ano, a leitura do conto possibilita que os estudantes retomem a estrutura básica da narrativa, com a qual estão, em geral, familiarizados; 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 atenção para pesquisas necessárias à abordagem temática e levando-o a considerações sobre a construção do sentido e a recepção (linguagem, efeito, forma de circulação etc.). Para escrever, falar ou articular linguagens, o sujeito deve, entre outros fatores, estar consciente dos objetivos que pretende alcançar, do lugar social que ocupa (ou assume), do leitor presumido, do veículo ou mídia de circulação, do campo de atividade em questão, como também dos aspectos composicionais e dos recursos estilísticos associados ao gênero.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Os boxes **Fala aí!** e **Desafio da linguagem** também constituem momentos em que os estudantes terão de produzir textos orais e escritos. O primeiro propõe debates que, em geral, envolvem aspectos morais, éticos e estéticos, com a intenção de estimular a argumentação e a contra-argumentação relativa aos vários pontos de vista, temas e dilemas que se apresentam nos textos lidos. Trata-se de mais um instrumento para estimular a disposição à leitura ativa e à manifestação acerca dela e o engajamento em uma atividade que exige participação respeitosa. No Capítulo 1 deste volume, “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 boxe, **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 7 deste volume, “Um pé no futuro”. Após lerem a primeira parte de “Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho”, do escritor Jorge Luiz Calife, os alunos são convocados a criar mais um ou dois parágrafos para o conto e o narrador deverá comentar sobre ter filhos em Vênus. Eles precisarão ser coerentes, ou seja, os pensamentos e falas do narrador deverão estar de acordo com a visão que ele tem da experiência que vive. Além disso, os estudantes terão de acompanhar o estilo do narrador em relação ao ritmo do relato, à linguagem empregada no conto original etc.

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, desenvolver produções textuais cada vez mais complexas. Um exemplo disso é o trabalho realizado com a habilidade de Língua Portuguesa

EF69LP23, ligada à “escrita de textos normativos”, ou seja, de “regimentos e estatutos de organizações da sociedade civil do âmbito da atuação das crianças e jovens (grêmio livre, clubes de leitura, associações culturais etc.)” e de “regras e regulamentos nos vários âmbitos da escola – campeonatos, festivais, regras de convivência etc., levando em conta o contexto de produção e as características dos gêneros em questão” (BRASIL, 2018, p. 147).

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

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.

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

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

## Oralidade

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **Análise linguística e semiótica**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **Biblioteca do professor**

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

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

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

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

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

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

Um exemplo disso é o Capítulo 5 deste 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. Por exemplo, neste volume do 9º ano, o 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 os 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 estudante aprende a julgar os usos considerando sua adequação à situação comunicativa, desfazendo inclusive alguns preconceitos linguísticos. Ambos os boxes contam com orientações para o professor.

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 deste 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 box, 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-**zo**) 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 box **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>• Pronome pessoal oblíquo</li> <li>• Pronome de tratamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ortografia</li> </ul>	
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Advérbio</li> <li>• Adjunto adverbial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronome pessoal oblíquo como complemento verbal</li> </ul>	
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronome possessivo</li> <li>• Pronome demonstrativo</li> <li>• Pronome indefinido</li> <li>• Adjunto adnominal</li> <li>• Complemento nominal</li> <li>• Concordância nominal</li> </ul>		
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenação e subordinação – conceito</li> <li>• Orações coordenadas assindéticas e sindéticas</li> <li>• Conjunção</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concordância nominal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paralelismo sintático</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processos de formação de palavras – derivação e composição</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conjunção</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjetivo</li> <li>• Aposto</li> </ul>

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

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

## • Gêneros digitais

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## TUTORIAIS – Material digital

### I. Gravação e edição de vídeo

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

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

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

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

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

### 3. Edição:

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

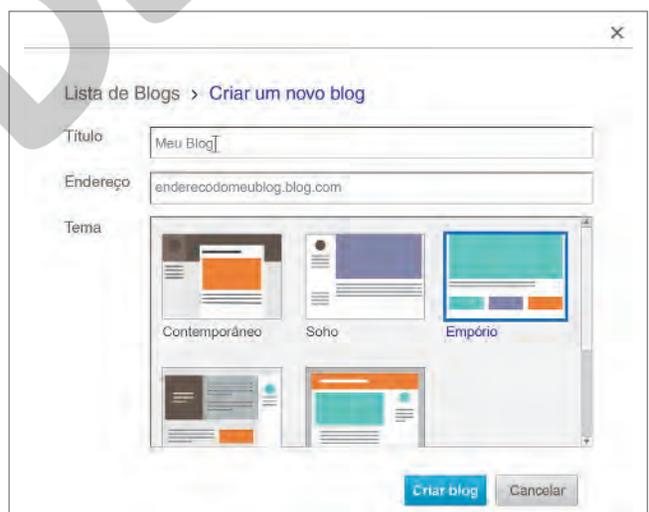
Como a internet possui conteúdos diversos, não necessariamente adequados à faixa etária dos estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais, é importante que você acompanhe a turma durante a realização dessas atividades. Antes de iniciar a criação do *blog*, apresente a proposta e enfatize que as regras 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-os a abri-la utilizando um provedor gratuito.

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

#### Orientações:

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



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

## • Interdisciplinaridade – Arte

A BNCC, seguindo o Parecer CNE/CEB nº 11/2010 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2010), organiza o Ensino Fundamental em cinco áreas com o fim de favorecer a comunicação entre conhecimentos e saberes diferentes, embora assinta 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 Línguas, que engloba também Arte, Educação Física e Língua Inglesa e prevê práticas relativas às diversas línguas – 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 línguas das artes visuais, dança, música e teatro, relativas ao componente Arte. Aproximar o estudante dessas práticas favorece a compreensão das línguas – 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 línguas 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 línguas 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.

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

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

Neste 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". Neste 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 – A charge lê nosso mundo

**Tema:** As relações entre charges e o contexto histórico de suas produções.

**Justificativa:** Este projeto tem como objetivo propor sugestões que levem os alunos a se engajar na compreensão e produção de charges que retratem os momentos históricos do passado e do presente. Dessa forma, espera-se que eles possam tomar maior consciência do momento político vivido por eles e das diferentes posições políticas que nele se inserem, contribuindo para a construção de sua cidadania. Após a etapa de análise, os estudantes construirão, de forma colaborativa, um painel sobre a História do Brasil por meio das Copas do Mundo.

**Disciplinas integradoras:** Língua Portuguesa, História, Geografia e Arte.

**Tema contemporâneo:** As relações entre charges e seus contextos históricos.

**Competências gerais:** 1, 3 e 4.

**Competências específicas**

Linguagens: 2, 3 e 4.

Língua Portuguesa: 3 e 6.

História: 1, 2 e 4.

Geografia: 5.

Arte: 1 e 7.

**Habilidades**

Língua Portuguesa: EF69LP03, EF69LP05 e EF69LP07.

História: EF09HI24 e EF09HI17.

Arte: EF69AR05, EF69AR06 e EF69AR07.

Contextos e práticas: EF69AR31.

**Objetivos:**

- Reconhecer e compreender o gênero charge, identificando seus objetivos e os espaços de circulação social.
- Compreender a construção de efeitos de sentido no gênero charge.
- Produzir charges sobre o contexto histórico em que transcorrem os Anos Finais de seu Ensino Fundamental.
- Organizar exposição de charges.

**Materiais a serem utilizados:**

- Cadernos.
- Material de arte para montagem do painel.

**Produto final a ser desenvolvido:**

- Painel **História do Brasil por meio das Copas do Mundo**.

Antes de iniciar o projeto, é necessário que você comunique aos alunos os objetivos dele e a maneira como será realizado. Explique que será um trabalho comum envolvendo os componentes Língua Portuguesa, História, Geografia e Arte, e que será desenvolvido em algumas etapas distribuídas ao longo dos bimestres. O objetivo do projeto é que os estudantes se tornem capazes de interpretar e analisar charges, levando em consideração aspectos temáticos, técnicos e históricos de suas produções. O produto final será o painel História do Brasil por meio das Copas do Mundo.

## Língua Portuguesa, História, Geografia e Arte

Comunique aos alunos os objetivos do projeto e suas formas de realização. O projeto deverá proporcionar à turma a compreensão do gênero charge. Se necessário, retome com a turma o conceito de charge.

### 1. (Re)conhecendo o gênero charge

Essa sequência de atividades promoverá o contato com charges a fim de familiarizar o grupo com o gênero: seus objetivos, seus pressupostos, seu tipo de circulação social etc.

Relembre com a turma que charges podem ser usadas para denunciar e criticar as mais diversas situações do cotidiano relacionadas com a política e a sociedade.

Converse também com os alunos sobre um dos principais objetivos de uma charge: transmitir uma visão crítica sobre determinado assunto que esteja em discussão na sociedade. Por isso as charges podem ficar datadas. Essa discussão é importante para o viés adotado neste projeto (a charge lê o mundo).

### 2. Analisando a charge

É necessário que você selecione previamente algumas charges que possam ser trabalhadas em sala de aula.

Essa seleção deverá levar em consideração a data de publicação da charge – é desejável que ela tematize a política nacional dos últimos anos. Alguns cartunistas brasileiros que podem ser pesquisados são Laerte, Angeli e Carlos Latuff.

Defina a charge que será utilizada em sala e providencie alguma maneira de disponibilizá-las para a leitura dos estudantes. Você pode optar por imprimir cópias dela, em número suficiente para todos os alunos da turma, ou por projetá-la de forma que todos a possam observar ao mesmo tempo.

### 3. Discutindo sobre o gênero charge

Tendo feito a análise da charge, peça aos alunos que se reúnam em duplas. Cada dupla deverá propor uma definição para o gênero charge, explicando seus objetivos, seus meios de expressão, sua circulação social etc. Dê algum tempo para que possam realizar essa tarefa e, em seguida, peça que relatem algumas de suas definições, retificando e ampliando ou problematizando aquilo que for necessário.

Ao final, é desejável que a turma perceba que a charge é um gênero pertencente ao campo jornalístico-midiático – que também pode ser publicado por meio de redes sociais – cujo objetivo é retratar de forma irônica ou crítica algum aspecto do debate público do momento de sua publicação, por meio da associação entre a linguagem verbal e a não verbal ou fazendo uso exclusivamente da linguagem não verbal.

Com frequência, as charges recorrem a humor e ironia para a construção de seus efeitos de sentido.

### 4. Buscando outras charges

Oriente os alunos a pesquisar outras charges, lembrando que elas devem retratar de forma irônica ou crítica algum aspecto do debate público do momento de sua publicação.

Se decidir permanecer no tema sugerido, você poderá pedir aos alunos que pesquisem charges que remetam a outras copas e façam crítica ao contexto histórico-político vigente, como a charge analisada anteriormente.

É importante lembrar que, a partir de 1994, o ano de realização da Copa do Mundo coincide com o ano de eleições presidenciais no Brasil, o que sempre rende charges interessantes envolvendo os dois temas ao longo do 1º semestre: a Copa ocorre até julho, e as eleições, entre outubro e novembro, com a saída (ou reeleição) de um novo presidente.

Recomendamos que a pesquisa de charges seja feita no contraturno, para que as aulas possam ser dedicadas à montagem do painel, sem prejuízo do restante do conteúdo programático.

### 5. Montando o painel

Oriente a montagem de um painel (cartaz, mural) com as charges encontradas pelos alunos. Elas devem ser coladas e conter legenda explicativa: ano, autor e outras informações que você julgar adequadas.

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

## Modelo de avaliação 1

### Competências

**CG: 1 e 4.**

**CEL: 1 e 2.**

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

O excerto a seguir foi retirado do segundo capítulo do romance **O fazedor de velhos**, de Rodrigo Lacerda. Nele, o narrador promove

a caracterização de sua família, que será fundamental para o desenvolvimento do enredo. Leia o trecho com atenção para responder às questões 1 a 5.

[...]

Eu tinha dezesseis anos e estava de viagem marcada com minha irmã para São Paulo. Era a última semana de férias, mas ainda dava tempo de visitar o nosso primo paulista e de passar uns dias na fazenda de um amigo dele. Até SP, eu e ela viajaríamos de avião, sozinhos. Depois, todos juntos, iríamos no carro dos pais do amigo do primo.

Como eu ainda não era maior de idade, precisava de uma autorização do Juizado de Menores para viajar “desacompanhado de pais ou responsáveis”. Mas eu havia tirado uma autorização dessas logo que as aulas acabaram, usando-a as férias inteiras, em outras viagens. Portanto, estava tranquilo.

Minha irmã, mais velha, se vangloriava de não precisar de autorizações. Eu morria de inveja. Primeiro porque, quando a gente é muito jovem, sempre quer crescer mais rápido. E também porque era um inferno conseguir aquelas benditas autorizações. Além de ter que tirar fotos três por quatro, o que eu odiava, também precisava convencer meu pai ou minha mãe a irem comigo ao juizado, o que eles odiavam. [...]

Naquele dia, meus pais levariam a mim e a minha irmã até o aeroporto. Quando nos deixassem, seguiriam para um almoço fora, com amigos. O combinado era que, à noite, ligaríamos para dizer se havíamos chegado bem. [...]

Ele era um jovem advogado bem-sucedido, ou seja, era um homem magro, muito penteado, que até dormia de camisa social, e a quem, fora de casa, todos, todos mesmo, até os mais velhos, chamavam de dr. Luciano. Não era propriamente formal, e sempre foi divertido, mas era tão sério com ele mesmo, tão determinado a ser sempre correto, com a sua profissão, com a sua família, com as suas opiniões políticas, com a sua postura ética, que acabava impondo um respeito muito próprio em todo mundo.

[...]

Minha mãe, Alice, era bonita. E legal, embora fosse meio mandona e mais brava que meu pai. Estava sempre vigilante, para saber se eu e minha irmã tínhamos lavado as mãos antes de comer, escovado os dentes antes de dormir, colocado as lentes, os óculos, usado o aparelho, calçado a bota ortopédica, feito os deveres, ligado para algum avô, agradecido algum presente etc. etc. etc. etc. etc. [...]

Quanto a minha irmã, àquela altura da vida, o que posso dizer é que ela, para mim, já não era a sócia do monstro do Fernando Pessoa. Era só quase.

Mas, voltando à história...

[...] Como já tínhamos a passagem, fomos direto para a fila de embarque. Na nossa vez, a atendente da companhia aérea, macaca velha, pediu os documentos. Minha irmã, soberana, mostrou a carteira de identidade. Eu, todo me achando, todo pimpão, entreguei a minha “Autorização de viagem para menores desacompanhados”.

A mulher deu o cartão de embarque primeiro para minha irmã. Para mim, fingiu que lamentava muito e disse, na lata, que a validade da autorização havia acabado. Dois dias antes!

[...]

Fiquei humilhado. Nada é pior do que ser tratado como uma criança aos dezesseis anos. Tive que assistir a minha irmã entrar na área de embarque, e eu ficando para trás. Ela, ao se despedir de mim, a caminho de mil programas, passeios e diversões, ainda teve a audácia de me dar um beijo na testa.

[...]

LACERDA, Rodrigo. **O fazedor de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 17-19.

- 1 No segundo parágrafo do trecho, o narrador afirma que precisava de uma autorização para viajar, já que “ainda não era maior de idade”. Nessa oração, o tempo verbal empregado revela uma informação a respeito do narrador. Explique essa afirmação.

Habilidade: EF89LP33.

Resposta esperada: Pode-se inferir, com base no tempo verbal empregado (pretérito imperfeito), que o narrador é maior de idade, o que nos permite supor que a história seja narrada após um intervalo de tempo razoável.

É possível que o aluno tenha dificuldade para compreender de que forma o tempo verbal empregado no trecho contribui para a caracterização do narrador. Nesse caso, o professor pode, se julgar pertinente, desenvolver algumas atividades de leitura de trechos de romance que envolvam compreender certas estratégias empregadas na caracterização de personagens que não envolvam a descrição, física e psicológica direta, como a linguagem empregada pelos personagens, suas atitudes etc.

- 2 Releia o primeiro período do quinto parágrafo:

Ele era um jovem advogado bem-sucedido, ou seja, era um homem magro, muito penteado, que até dormia de camisa social, e a quem, fora de casa, todos, todos mesmo, até os mais velhos, chamavam de dr. Luciano.

Considerando que a expressão *ou seja* indica equivalência, explique como seu emprego no trecho contribui para caracterizar o pai do narrador.

Habilidades: EF89LP33 e EF09LP08.

Resposta esperada: A expressão *ou seja* sugere que jovens advogados bem-sucedidos, em geral, são homens magros, muito bem penteados, que vestem camisa social e inspiram certo respeito.

É possível que o aluno tenha dificuldade para reconhecer a função da expressão *ou seja* no trecho. Nesse caso, avalie a pertinência de trabalhar novamente os sentidos das conjunções coordenativas. Isso pode ser feito por meio de exercícios que exijam identificação de sentidos produzidos por diferentes conjunções. Pode ser interessante selecionar textos em que as conjunções expressem sentidos diversos daqueles mais frequentes (conjunção *e* com sentido adversativo, por exemplo), uma vez que isso exige do aluno a compreensão do texto em questão e não permite que ele recorra à memorização de conjunções.

- 3 Acerca da caracterização feita dos familiares do narrador, assinale a alternativa correta:

a) No trecho “não era propriamente formal, mas sempre foi divertido”, o emprego do verbo *ir* na segunda oração indica que seu predicado é verbal.

b) No trecho “mas sempre foi divertido”, que caracteriza o pai do narrador, o verbo é empregado no passado para indicar que o pai deixou de ser divertido.

c) No trecho “Estava sempre vigilante”, que caracteriza a mãe do narrador, “sempre vigilante” constitui objeto direto da forma verbal *estava*.

d) No trecho “mas era tão sério com ele mesmo”, *sério* constitui o núcleo do predicado nominal, uma vez que caracteriza o sujeito, ao qual se liga por um verbo de ligação.

Habilidades: EF08LP06 e EF09LP05.

Resposta correta: D.

A marcação da alternativa A como correta indica que o aluno não reconheceu que a forma verbal *foi* não é flexão do verbo *ir*, mas do verbo *ser*. Nesse caso, deve ser suficiente que o professor aponte o equívoco para que o aluno possa se corrigir.

A marcação da alternativa B como correta indica que o aluno compreendeu equivocadamente o sentido do emprego do pretérito perfeito no trecho. O sentido da forma verbal *foi*, associada ao advérbio *sempre*, indica a continuidade daquele traço do pai no decorrer do tempo.

A marcação da alternativa C como correta indica que o aluno não reconheceu que *estar* é um verbo de ligação. Nesse caso, é preciso orientá-lo a retomar o conteúdo e realizar alguns exercícios em que esse reconhecimento seja exigido.

- 4 No sexto parágrafo, o narrador caracteriza sua mãe. Releia o seguinte trecho:

[...] Estava sempre vigilante, para saber se eu e minha irmã tínhamos lavado as mãos antes de comer, escovado os dentes antes de dormir, colocado as lentes, os óculos, usado o aparelho, calçado a bota ortopédica, feito os deveres, ligado para algum avô, agradecido algum presente etc. etc. etc. etc.

A repetição de *etc.*, ao final do período, permite-nos perceber a forma como o narrador se sentia a respeito de determinada característica de sua mãe. Explique essa afirmação.

Habilidades: EF69LP47 e EF89LP33.

Resposta esperada: A repetição excessiva de *etc.* permite perceber o enfado sentido pelo narrador diante da insistência da mãe em controlar suas diversas ações.

Espera-se que o aluno consiga reconhecer que a repetição excessiva de *etc.* indica que o narrador se sentia irritado, contrariado, enfadado em relação à mãe. A descrição da mãe como “vigilante” mostra que ela controlava as ações do filho, e a diversidade de ações descritas (lavar as mãos, escovar os dentes, colocar as lentes etc.) indica que esse controle se aplicava a boa parte da vida do filho.

- 5 O parágrafo em que o narrador caracteriza sua irmã é bem mais curto que os anteriores, mas ele continua sua caracterização mais adiante, de outra forma. Em razão da recusa de sua autorização para viajar sem acompanhantes, sua irmã se despede dele com um beijo na testa. Explique o que esse gesto revela sobre a relação entre os irmãos e justifique sua resposta.

Resposta esperada: O beijo na testa sugere que a irmã trata o irmão como uma criança, o que, sabemos, irrita o irmão, que considera que “nada é pior que ser tratado como uma criança”. Isso pode ser percebido porque o irmão caracteriza o gesto como de “audácia”, reforçando que a irmã tinha consciência de que o estaria contrariando. É possível que o aluno tenha dificuldades para reconhecer o sentido do gesto da irmã, afirmando que isso revela carinho por parte dela. Nesse caso, indique os elementos que deveriam dissuadi-lo dessa interpretação, como o advérbio *ainda*, que sugere que o gesto da irmã reforça sua “humilhação”, ou o substantivo *audácia*, que sugere que a irmã deliberadamente procurou irritá-lo. Caso julgue pertinente, promova outros exercícios de análise de textos narrativos em que a caracterização seja feita por meio de gestos e palavras dos personagens, mais que do narrador.

O trecho a seguir foi retirado do capítulo 3 do mesmo romance. Leia-o com atenção para responder às questões 6 e 7.

[...] Criei uma turma realmente grande, o que é tudo que se pode desejar aos dezessete anos. Nela, aos poucos, foi se destacando uma antiga conhecida, que virou minha melhor amiga.

Seu nome era Ana Paula. Alguns a chamavam só de Ana, ou só de Paulinha, mas fazia séculos que eu me acostumara a chamá-la pelos dois nomes juntos, e era bem tarde para mudar isso. Estávamos no mesmo colégio desde bem pequenos. Já tínhamos sido colegas de classe outras vezes, mas nem sempre nos dêramos tão bem. [...]

Minha lembrança é que, dessa vez, rapidinho fizemos uma amizade forte. Ela havia desenvolvido um senso de humor afiado. Continuou crítica, mas ficou divertida. Nos falávamos o dia inteiro [...] Um dos seus assuntos preferidos, do qual eu, como confidente preferencial, não podia escapar, era sua paixão não correspondida por um garoto de fora do colégio, mais velho, que fazia dela gato e sapato.

Enquanto o meu reencontro com a Ana Paula não me fez sentir nada mais que amizade, eu a ouvi falar do sujeito e fiquei com raiva dele. Até aí, tudo normal. Era óbvio que o cara não queria nada sério. Só “ficava” com ela quando não aparecia ninguém melhor.

Mas chegou um tempo em que me doeu diferente vê-la se arrastando por aquele imbecil, ou simplesmente se arrastando por um sujeito que não a tratava com o devido carinho. A partir de então, ouvi-la falar como se ele fosse grande coisa, e colocando-se no papel de coadjuvante da própria vida, começou a me dar raiva *dela!*

LACERDA, Rodrigo. **O fazedor de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 23.

Habilidades: EF69LP47 e EF89LP33.

6 Releia o seguinte período:

[...] Continuou crítica, mas ficou divertida.

O sentido dos verbos empregados nesse período contribui para descrever uma mudança de personalidade de Ana Paula. Explique de que forma isso ocorre, explicitando os papéis sintáticos exercidos pelos diferentes termos.

Habilidade: EF09LP06.

Resposta esperada: O verbo de ligação *continuou* denota a permanência de um traço de personalidade de Ana Paula, aquele explicitado pelo predicativo do sujeito *crítica*. O verbo de ligação *ficou*, contudo, denota que ela adquiriu um novo traço de personalidade, aquele explicitado pelo predicativo do sujeito *divertida*.

É possível que o aluno tenha dificuldades em dois aspectos diferentes da questão. Se a dificuldade for em relação à explicitação dos papéis sintáticos, oriente o aluno a retomar o estudo dos conceitos envolvidos (predicado verbal, complementos verbais, predicado nominal etc.) e ofereça alguns exercícios que possam auxiliá-lo na fixação desses conceitos. Caso a dificuldade seja no reconhecimento dos efeitos de sentido produzidos pelos diferentes verbos de ligação, ofereça um conjunto de exercícios extras em que essa habilidade seja exigida. Se julgar pertinente, incorpore esses exercícios a seu curso regular e peça à turma que os realize em grupos, para que possa haver troca de informações.

7 No último parágrafo do excerto, o leitor se dá conta de que o narrador está apaixonado por Ana Paula, ainda que o próprio narrador não o tenha descoberto. Explique como isso é possível, fazendo referência ao foco narrativo empregado no romance.

Habilidade: EF69LP47.

Resposta esperada: É possível que o leitor se dê conta de fatos que passam despercebidos pelo próprio narrador, uma vez que o foco narrativo em primeira pessoa, ou seja, o fato de a narração ser realizada por um dos personagens envolvidos na história, limita sua visão dos eventos.

O aluno pode ter dificuldades para reconhecer o efeito produzido por escolhas relativas ao foco narrativo. Nesse caso, promova análises coletivas de outras narrativas, enfatizando esse aspecto de suas composições.

O excerto a seguir foi retirado da biografia do escritor Lima Barreto escrita por Lilia Moritz Schwarcz, **Lima Barreto**: triste visionário. Leia-o com atenção para responder às questões 8 a 10.

Foi no dia 13 de maio de 1881 que nasceu Afonso Henriques de Lima Barreto. Nos mesmos dias e mês da abolição da escravidão no Brasil, mas exatos sete anos antes. Aí estava uma coincidência de datas que para o futuro escritor faria toda a diferença: a ideia de liberdade significava um divisor de águas não só para a história do país como para o projeto literário que Lima pretendeu realizar. Segundo ele, o fim do cativo e a conquista da liberdade eram troféus difíceis de guardar, sobretudo numa nação que admitiu escravos em todo seu território durante quatro longos séculos. [...]

A história de Lima faz parte dessas muitas histórias de escravidão e da luta pela liberdade plena no Brasil. Sua mãe, d. Amália, nasceu no Rio de Janeiro em 21 de abril de 1862. Teve como padrinho o médico dr. Manuel Feliciano Pereira de Carvalho, que supostamente era seu pai mas jamais assumiu a relação. Era filha da escrava alforriada Geraldina Leocádia da Conceição.

[...] o autor demonstra conhecer pouco da história de sua mãe, Amália Augusta, cujo passado é sempre vinculado à “família do doutor”. Conhece menos ainda da história

da avó, uma escrava doméstica que, a despeito de conseguir alforria, continuou a fazer parte do mesmo círculo doméstico de relações como “liberta da família”.

[...]

O escritor, que sempre procurou desvendar o enigma de sua origem, em 10 de fevereiro de 1908 foi até São Gonçalo visitar um amigo e deixou a seguinte anotação: “Eu, olhando aquelas casas e aqueles caminhos, lembrei-me da minha vida, dos meus avós escravos e, não sei como, lembrei-me de algumas frases ouvidas no meu âmbito familiar, que me davam vagas notícias das origens da minha avó materna, Geraldina. Era de São Gonçalo, de Cubandê, onde eram lavradores os Pereira de Carvalho, de quem era ela cria. Lembrando-me disso, eu olhei as árvores da estrada com mais simpatia. Eram muito novas; nenhuma delas teria visto minha avó passar a caminho da Corte, quando os seus senhores vieram estabelecer-se na cidade. [...] Quem sabe se eu não tinha parentes, quem sabe se não havia gente do meu sangue naqueles párias que passavam cheios de melancolia, passivos e indiferentes, como fragmentos de uma poderosa nau que as grandes forças da natureza desfizeram e cujos pedaços vão pelo oceano afora, sem consciência do seu destino e de sua força interior”.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Lima Barreto**: triste visionário. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 19-25.

- 8 Sabendo que o escritor Lima Barreto enxergava com desconfiança os resultados da abolição da escravidão, consciente de que ela não resolvia o problema da marginalização dos negros alforriados, explique a expressão “troféus difíceis de guardar”, citada por Lilia Schwarcz no primeiro parágrafo do excerto.

Habilidade: EF69LP54.

Resposta esperada: A expressão “troféus difíceis de guardar” expressa, por um lado, um aspecto positivo da abolição, denotado pelo termo *troféu*, e, por outro, uma dificuldade, que teria origem no fato de que as pessoas alforriadas continuariam marginalizadas. É possível que o aluno tenha dificuldade para perceber a ambivalência contida na expressão. Nesse caso, é preciso esclarecê-la; se julgar pertinente, promova mais análises de textos que exijam a compreensão de diferentes figuras de linguagem. Para esse tipo de trabalho que requer habilidades de leitura mais sofisticadas, recomenda-se que os alunos sejam distribuídos em duplas ou grupos, para propiciar a troca de informação.

- 9 Sobre o trecho lido e as biografias em geral, assinale a alternativa correta.
- Esse trecho demonstra que a autora da biografia adota um ponto de vista crítico ao biografado, o que pode ser percebido no trecho “o autor demonstra conhecer pouco da história de sua mãe”.
  - Percebe-se que a escrita da biografia de Lima Barreto se justifica na medida em que sua história é representativa da vida de inúmeros outros escritores brasileiros.
  - Pode-se perceber que a autora da biografia se preocupa em, além de narrar a história de vida de Lima Barreto, retratar o tempo em que ele viveu.

- d) A inclusão, no trecho, de uma citação do próprio escritor não tem propósito, uma vez que a biografia é o relato de uma história de vida por um autor imparcial, o que impossibilita que seja narrada, ainda que em parte, pelo próprio biografado.

Habilidade: EF89LP33.

Resposta correta: C.

A marcação da alternativa A como correta indica que o aluno fez uma leitura em que não levou em consideração o restante do excerto da biografia disponível. Nesse caso, aponte que a falta de conhecimento acerca da história da família não decorre da despreocupação do escritor, mas de circunstâncias da vida que não permitiram seu conhecimento. Daí que a autora fale em “enigma de sua origem”.

A marcação da alternativa B como correta indica que o aluno não compreendeu adequadamente o que torna a vida de Lima Barreto merecedora de uma biografia. Além de ter sido um importante escritor brasileiro, sua vida foi representativa das circunstâncias de vida de um homem negro no período que se segue à abolição.

A marcação da alternativa D como correta indica que o aluno não reconhece o objetivo da citação de Lima Barreto no trecho – ilustrar a tentativa de “desvendar o enigma de sua origem” – e comete um equívoco quanto ao gênero biografia, uma vez que não há exigência de imparcialidade nem restrição à autoria do próprio biografado, o que ocorre nas autobiografias. Isso revela um desconhecimento maior do gênero. Por isso, avalie a pertinência de estender o trabalho com o gênero, permitindo que a turma entre em contato com um número maior de textos.

- 10 Releia o seguinte trecho:

[...] Quem sabe se eu não tinha parentes, quem sabe se não havia gente do meu sangue naqueles párias que passavam cheios de melancolia, passivos e indiferentes, como fragmentos de uma poderosa nau que as grandes forças da natureza desfizeram e cujos pedaços vão pelo oceano afora, sem consciência do seu destino e de sua força interior.

A respeito da linguagem empregada no trecho, assinale a alternativa correta.

- O verbo *passar* é verbo de ligação, uma vez que apenas liga um sujeito, cujo referente é *parentes*, a uma característica sua, “cheios de melancolia”.
- O verbo *passar* é verbo de ação, de forma que o predicado da oração “que passavam cheios de melancolia, passivos e indiferentes” é um predicado verbal.
- O verbo *passar* é verbo de ação e “passivos e indiferentes” são características do sujeito, de forma que o predicado da oração “que passavam cheios de melancolia” é verbo-nominal.
- O predicado da oração “que passavam cheios de melancolia” é verbo-nominal, de forma que “passivos e indiferentes” é predicativo do objeto.

Habilidade EF09LP05.

Resposta correta: C.

A marcação da alternativa A como correta indica que o aluno não reconhece o verbo *passar* como verbo de ação. Nesse caso, promova mais atividades que exijam, em alguma de suas etapas, a diferenciação de verbos de ação dos verbos de ligação,

para que o aluno possa se familiarizar com a estrutura verbo de ligação + predicativo do sujeito.

A marcação da alternativa **B** como correta indica que o aluno reconhece adequadamente que o verbo *passar* é verbo de ação, mas não reconhece “cheio de melancolia” e “passivos e indiferentes” como predicativos do sujeito. Nesse caso, promova mais atividades que exijam o reconhecimento dessa função sintática e a estrutura do predicado verbo-nominal.

A marcação da alternativa **D** como correta indica que o aluno reconhece de maneira equivocada a função sintática dos elementos “passivos e indiferentes”, uma vez que eles não estão ligados a objetos (o verbo *passar* está empregado de forma intransitiva), mas ao sujeito, constituindo predicativos do sujeito. Nesse caso, promova mais atividades que exijam o reconhecimento dessa função sintática e a estrutura do predicado verbo-nominal.

## Modelo de avaliação 2

### Competências

**CG: 1 e 4.**

**CEL: 1 e 2.**

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

O excerto a seguir foi retirado de um conto de Clarice Lispector. Leia-o com atenção para responder às questões 1 a 7.

### A mensagem

A princípio, quando a moça disse que sentia *angústia*, o rapaz se surpreendeu tanto que corou e mudou rapidamente de assunto para disfarçar o aceleração do coração.

Mas há muito tempo – desde que era jovem – ele passara afoitamente do simplismo infantil de falar dos acontecimentos em termos de “coincidência”. Ou melhor – *evoluindo* muito e não acreditando nunca mais – ele considerava a expressão “coincidência” um novo truque de palavras e um renovado ludíbrio.

Assim, engolida emocionalmente a alegria involuntária que a verdadeiramente espantosa coincidência dela também sentir angústia lhe provocara – ele se viu falando com ela na própria angústia, e logo com uma moça! Ele que de coração de mulher só recebera o beijo de mãe.

Viu-se conversando com ela, escondendo com segura o maravilhamento de enfim poder falar sobre coisas que realmente importavam; e logo com uma moça! Conversavam também sobre livros, mal podiam esconder a urgência que tinham de pôr em dia tudo em que nunca antes haviam falado. Mesmo assim, jamais certas palavras eram pronunciadas entre ambos. Desta vez não porque a expressão fosse mais uma armadilha de que os outros dispõem para enganar os moços. Mas por vergonha. Porque nem tudo ele teria coragem de dizer, mesmo que ela, por sentir angústia, fosse pessoa de confiança. Nem em *missão* elealaria jamais, embora essa expressão tão perfeita, que ele por assim dizer criara, lhe ardesse na boca, ansiosa por ser dita.

Naturalmente, o fato dela também sofrer simplificara o modo de se tratar uma moça, conferindo-lhe um caráter masculino. Ele passou a tratá-la como camarada.

Ela mesma também passou a ostentar com modéstia aureolada a própria angústia [...]. Híbridos – ainda sem terem escolhido um modo pessoal de andar, e sem terem ainda uma caligrafia definitiva, cada dia a copiam os pontos de aula com letra diferente – híbridos eles se procuravam, mal disfarçando a gravidade. Uma vez ou outra, ele ainda sentia aquela incrível aceitação de coincidência: ele tão original ter encontrado alguém que falava sua língua! Aos poucos compactuaram. Bastava ela dizer, como numa senha, “passei ontem uma tarde ruim”, e ele sabia com austeridade que ela sofria como ele sofria. Havia tristeza, orgulho e audácia entre ambos.

Até que também a palavra angústia foi secando, mostrando como a linguagem falada mentia. (Eles queriam um dia escrever.) A palavra angústia passou a tomar aquele tom que os outros usavam, e passou a ser um motivo de leve hostilidade entre ambos. Quando ele sofria, achava uma gafe ela falar em angústia. “Eu já *superei* essa palavra”, ele sempre *superava* tudo antes dela, só depois é que a moça o alcançava.

E aos poucos ela se cansou de ser aos olhos dele a única mulher angustiada. Apesar disso lhe conferiu um caráter intelectual, ela também era alerta a essa espécie de equívocos. Pois ambos queriam, acima de tudo, ser *autênticos*. [...]

LISPECTOR, Clarice. A mensagem. In: **Todos os contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2016. p. 284-285.

- 1 Nos três primeiros parágrafos, o narrador procura caracterizar um espanto experimentado pelo rapaz ao ouvir a moça expressar angústia. Explique o motivo desse espanto.

Habilidade: EF69LP47.

Resposta esperada: O personagem do rapaz se espanta por perceber que havia identificação entre ele e a moça, na medida em que ela emprega a palavra *angústia* para expressar o que sentia, mesma palavra empregada por ele.

É possível que o aluno não consiga perceber ou expressar adequadamente que o espanto se deve à compreensão de que existe identificação entre os dois personagens, na medida em que se sentem de forma semelhante, apontando como motivo da sensação simplesmente a coincidência no emprego da palavra *angústia*. Nesse caso, aponte que apenas essa coincidência não poderia ser suficiente para fazer o personagem corar. Se observar que os alunos apresentaram muita dificuldade de compreensão, opte por estender o trabalho com o gênero, promovendo leituras coletivas ou atividades de compreensão em duplas para que a troca de informações possa facilitar o entendimento do texto.

- 2 Releia o seguinte período:

Viu-se conversando com ela, escondendo com segura o maravilhamento de enfim poder falar sobre coisas que realmente importavam; e logo com uma moça!

Identifique e classifique a oração subordinada adjetiva presente no trecho.

Habilidade: EF09LP09.

Resposta esperada: A oração adjetiva presente no período é “que realmente importavam”, uma oração subordinada adjetiva restritiva que limita o sentido do substantivo *coisas*.

O aluno pode apresentar dificuldades para identificar e/ou classificar a oração adjetiva presente no período. Em ambos os casos,

orientar-o para que retome o conteúdo estudado no bimestre e, caso julgue pertinente, ofereça-lhe exercícios que possam auxiliá-lo a se apropriar desse tipo de estrutura sintática.

- 3 Explique como essa oração adjetiva contribui para caracterizar a relação que começava a se estabelecer entre os dois personagens.

Habilidade: EF09LP09.

Resposta esperada: A oração “que realmente importavam” restringe o sentido do substantivo *coisas*, explicitando que os objetos dos diálogos entre os personagens eram significativos e sugerindo, assim, que a relação que se estabelecia entre os dois personagens era uma relação significativa.

Espera-se que o aluno tenha dificuldade para caracterizar a relação que se estabelecia entre os personagens, limitando-se a afirmar que a oração adjetiva restringe o sentido do substantivo *coisas*. Nesse caso, explique que essa informação não é suficiente para a caracterização da relação, sendo necessário apontar o efeito dessa restrição do sentido do substantivo no conjunto do trecho. Se julgar pertinente, promova mais atividades em que se exija dos alunos a compreensão de efeitos de sentido criados por orações subordinadas adjetivas.

- 4 Releia o seguinte trecho, em que o narrador caracteriza a relação que inicialmente se estabeleceu entre os personagens:

Conversavam também sobre livros, mal podiam esconder a urgência que tinham de pôr em dia tudo em que nunca antes haviam falado. Mesmo assim, jamais certas palavras eram pronunciadas entre ambos. Desta vez não porque a expressão fosse mais uma armadilha de que os outros dispõem para enganar os moços. Mas por vergonha. Porque nem tudo ele teria coragem de dizer, mesmo que ela, por sentir angústia, fosse pessoa de confiança.

Retire do trecho um substantivo empregado para expressar a intimidade que se estabeleceu entre os personagens e justifique sua resposta.

Habilidade: EF69LP47.

Resposta esperada: O substantivo que expressa a intimidade que se estabeleceu entre os personagens é *confiança*, uma vez que contribui para sugerir que os personagens podiam depender um do outro. Obs.: É possível que o aluno aponte o substantivo *urgência*, que, devidamente justificado, também pode ser aceito como resposta à questão. É possível que o aluno tenha dificuldade para identificar o substantivo responsável por caracterizar a relação entre os personagens como uma relação de intimidade. Isso provavelmente se deve a uma dificuldade mais geral para reconhecer o papel de determinadas marcas linguísticas na construção do sentido dos textos. Se esse for o caso, promova atividades que exijam o estabelecimento de relações entre elementos linguísticos e o sentido dos textos. Essas atividades podem ser realizadas em duplas, de forma que a troca de informações facilite a compreensão dessas relações.

- 5 Releia o seguinte período:

Nem em *missão* elealaria jamais, embora essa expressão tão perfeita, que ele por assim dizer criara, lhe ardesse na boca, ansiosa por ser dita.

- a) Identifique o referente do pronome relativo *que* no período.  
b) Classifique o tipo de oração introduzida pelo pronome relativo *que* no período.

Essa questão avalia a capacidade do aluno para reconhecer a estrutura de uma oração subordinada adjetiva explicativa, abordando a habilidade EF09LP09.

Habilidade: EF09LP09.

Respostas esperadas:

Item A: O referente do pronome relativo *que* é *expressão*.

Item B: A oração introduzida pelo pronome relativo é uma oração subordinada adjetiva explicativa.

O aluno pode ter dificuldade para reconhecer o referente do pronome relativo ou para reconhecer a estrutura da oração subordinada adjetiva explicativa. Em ambos os casos, peça que retome o conteúdo estudado no bimestre e, caso julgue pertinente, ofereça-lhe exercícios que possam auxiliá-lo a se apropriar desse tipo de estrutura sintática.

- 6 Releia o seguinte período e, a seu respeito, assinale a alternativa correta.

Uma vez ou outra, ele ainda sentia aquela incrédula aceitação de coincidência: ele tão original ter encontrado alguém que falava sua língua!

- a) O trecho “que falava sua língua” constitui uma oração subordinada adjetiva explicativa, uma vez que contribui para caracterizar *alguém*.  
b) O pronome relativo *que* retoma o sujeito *ele*, a que o pronome *sua* também faz referência.  
c) O trecho “que falava sua língua” constitui uma oração subordinada adjetiva explicativa, uma vez que não está separado da oração principal por vírgula.  
d) A oração adjetiva é restritiva e contribui para caracterizar a relação dos personagens como algo maior que uma simples coincidência.

Habilidade: EF09LP09.

Resposta correta: D.

A marcação da alternativa A como correta indica que o aluno não reconheceu que a oração subordinada adjetiva em questão é restritiva, e não explicativa. Nesse caso, aponte que ela delimita o sentido do pronome indefinido *alguém*, especificando que se trata de alguém “que falava sua língua”, e que, portanto, a oração é restritiva. Além disso, se julgar necessário, promova outras atividades que exijam o reconhecimento de efeitos de sentido criados por diferentes orações adjetivas.

A marcação da alternativa B como correta indica que o aluno não reconheceu adequadamente o referente do pronome relativo *que* no período em questão. Nesse caso, verifique a pertinência de repetir o trabalho com pronomes relativos, enfatizando seu papel na retomada de termos precedentes, por exemplo, por meio de exercícios que exijam o reconhecimento de ambiguidades criadas pelo emprego inadequado desses pronomes.

A marcação da alternativa C como correta indica que o aluno confunde o funcionamento da pontuação nas orações subordinadas adjetivas. Nesse caso, aponte que as adjetivas explicativas são separadas das orações principais por meio de vírgulas – mas, mais que isso, pode ser necessária a retomada do trabalho com esses tipos de oração, exercitando o reconhecimento dos diferentes efeitos de sentido produzidos ora com o emprego da pontuação, ora sem ela.

7 O penúltimo parágrafo do trecho narra uma transformação na relação entre os personagens. Releia-o e, em seguida, assinale a alternativa que contém uma afirmação correta a seu respeito.

Até que também a palavra *angústia* foi secando, mostrando como a linguagem falada mentia. (Eles queriam um dia escrever.) A palavra *angústia* passou a tomar aquele tom que os *outros* usavam, e passou a ser um motivo de leve hostilidade entre ambos. Quando ele sofria, achava uma gafe ela falar em *angústia*. ‘Eu já *superei* essa palavra’, ele sempre *superava* tudo antes dela, só depois é que a moça o alcançava.

- a) A palavra *que* em “que a moça o alcançava” é um pronome relativo que retoma o substantivo *depois*.
- b) A oração subordinada adjetiva restritiva “que os outros usavam” contribui para explicitar que a palavra *angústia* havia deixado de ser um motivo de identificação entre os personagens.
- c) A oração subordinada adjetiva “que os outros usavam” é explicativa, uma vez que especifica qual era o tom que a palavra *angústia* havia assumido entre os personagens.
- d) A oração subordinada adjetiva “que os outros usavam” contribui para descrever uma mudança na relação entre os personagens, já que, em contraposição aos *outros*, os dois passaram a se tornar cada vez mais íntimos um do outro.

Habilidades: EF69LP47 e EF09LP09.

Resposta correta: B.

A marcação da alternativa A como correta indica que o aluno, além de confundir a classe gramatical a que pertence o advérbio *depois*, não reconheceu o referente do pronome relativo. Nesse caso, verifique a pertinência de repetir o trabalho com pronomes relativos, enfatizando seu papel na retomada de termos precedentes, por exemplo, por meio de exercícios que exijam o reconhecimento de ambiguidades criadas pelo emprego inadequado desses pronomes.

A marcação da alternativa C como correta indica que o aluno compreendeu adequadamente o sentido da oração “que os outros usavam” – especificar a que *tom* o narrador faz referência –, mas confundiu a classificação da oração. Nesse caso, deve ser suficiente que você oriente o aluno a realizar exercícios em que, além do reconhecimento dos efeitos de sentido criados por orações subordinadas adjetivas, também seja exigida a nomenclatura empregada para tratar de seus diferentes tipos.

A marcação da alternativa D como correta indica que o aluno não compreendeu o sentido do trecho, que, ao contrário do que afirma a alternativa, é de caracterizar uma mudança em que diminui a intimidade entre os dois personagens por causa de um estranhamento do qual a divergência sobre o emprego da palavra *angústia* é expressão.

No excerto a seguir, também retirado do conto “A mensagem”, depois de um momento de estranhamento entre os personagens diante de uma casa velha, eles se despedem e a menina entra em um ônibus.

Leia o trecho com atenção para responder às questões 8 a 10.

[...]

Num sobressalto, fascinado, o rapaz viu-a correr como uma doida para não perder o ônibus, intrigado viu-a subir no ônibus como um macaco de saia curta.

Alguna coisa incômoda o desequilibrara. O que era? Um momento de grande desconfiança o tomava. Mas o que era?! Urgentemente, inquietantemente: o que era? Ele a vira correr toda ágil mesmo que o coração de moça, ele bem adivinhava, estivesse pálido. E vira-a, toda cheia de impotente amor pela humanidade, subir como um macaco no ônibus – e viu-a depois sentar-se quieta e comportada, recompondo a blusa enquanto esperava que o ônibus andasse... Seria isso? Mas o que poderia haver nisso que o enchia de desconfiada atenção? Talvez o fato dela ter corrido à toa, pois o ônibus ainda não ia partir, havia pois tempo... Ela nem precisava ter corrido... Mas o que havia nisso tudo que fazia com que ele erguesse as orelhas em escuta angustiada, numa surdez de quem jamais ouvirá a explicação?

Ele tinha acabado de nascer um homem. Mas, mal assumira o seu nascimento, e estava assumindo aquele peso no peito: mal assumira a sua glória, e uma experiência insondável dava-lhe a primeira futura ruga. [...] Estaria ele tendo o primeiro medo de que alguma coisa fosse impossível? A moça era um zero naquele ônibus parado, e, no entanto, homem que agora ele era, o rapaz de súbito precisava se inclinar para aquele nada, para aquela moça. E nem ao menos inclinar-se para conceder... Mas, atolado no seu reino de homem, ele precisava dela.

[...]

LISPECTOR, Clarice. A mensagem. In: **Todos os contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2016. p. 297-298.

8 No segundo parágrafo do excerto, o narrador se vale da repetição de frases interrogativas como forma de sugerir que o rapaz passava por um momento de descoberta de algo a respeito de si. Explique essa afirmação.

Habilidade: EF69LP47.

Resposta esperada: O narrador repete insistentemente frases interrogativas que seriam articuladas, em pensamento, pelo personagem do rapaz. Por meio dessas frases, este se questiona a respeito do sentido de uma nova sensação que experimentava, um incômodo novo em relação à personagem da moça, o que indica que passa por uma transformação que, por meio desse questionamento, viria a ser compreendida.

É possível que o aluno tenha dificuldade para relacionar o emprego de frases interrogativas ao momento de descoberta pelo qual o personagem passava. Nesse caso, explique o efeito criado pelo emprego dessas frases, explicitando que o narrador, por meio do discurso indireto livre, expressa o pensamento do personagem. Se julgar pertinente, promova outras atividades em que seja analisado, em particular, o emprego desse tipo de discurso em contos psicológicos, nos quais ele é frequente e expressivo.

9 O narrador inicia o último parágrafo do excerto afirmando que “ele tinha acabado de nascer um homem” e o termina afirmando que “atolado em seu reino de homem, ele precisava dela”. Relacione as duas afirmações para explicar a experiência pela qual o personagem do rapaz havia passado.

Habilidades: EF69LP47 e EF89LP33.

Resposta esperada: Pode-se perceber, a partir de afirmações como “ele tinha acabado de nascer homem” e “ele precisava dela”, que a experiência pela qual o rapaz havia passado foi a tomada de consciência de seu desejo/amor pela moça.

O aluno pode ter dificuldade para compreender a experiência pela qual o personagem do rapaz havia passado. Nesse caso, explique coletivamente o trecho, explicitando estratégias que poderiam ser empregadas para compreendê-lo com maior facilidade. Se observar que os alunos apresentaram muita dificuldade de interpretação, opte por estender o trabalho com o gênero, promovendo leituras coletivas ou atividades de compreensão em duplas para que a troca de informações possa facilitar o entendimento do texto.

10 A respeito do excerto e do gênero conto psicológico, assinale a alternativa correta.

- a) Pode-se dizer que o tempo cronológico é fundamental para a construção do sentido do texto, uma vez que os acontecimentos mais importantes ocorrem na forma de experiências internas.
- b) Pode-se dizer que, ao afirmar que a “moça era um zero”, o narrador explicita a insignificância dela para o rapaz.
- c) Pode-se dizer que a narrativa se constrói dando ênfase ao tempo psicológico, uma vez que a ação externa se resume a apenas um acontecimento: a garota sobe no ônibus.
- d) Pode-se dizer que o rapaz, ao ver a garota correndo em direção ao ônibus, desconfia dela, uma vez que não havia motivo para que ela se apressasse.

Habilidade: EF69LP47.

Resposta correta: C.

A marcação da alternativa A como correta indica que o aluno confunde os conceitos de tempo cronológico e tempo psicológico, apesar de ter compreendido adequadamente a dinâmica de tempo no excerto. Nesse caso, ofereça alguns exercícios sobre o tema para que ele possa se familiarizar com os conceitos.

A marcação da alternativa B como correta indica que o aluno não compreendeu o sentido da expressão “a moça era um zero”. Nesse caso, aponte a contradição que haveria em afirmar a insignificância dela diante da afirmação de que o rapaz “precisava dela”.

A marcação da alternativa D como correta indica que o aluno não compreendeu que a desconfiança sentida pelo rapaz não era em relação à moça, mas em relação a seu próprio sentimento, uma vez que ele não o compreendia.

## Avaliação e pandemia

No ano de 2020, a educação formal de milhões de crianças e adolescentes foi impactada pela pandemia de Covid-19, fenômeno que se estendeu pelos anos de 2021 e 2022 (ano em que esta coleção foi produzida). O fechamento das escolas por meses interrompeu, em maior ou menor grau, os processos de ensino-aprendizagem dos alunos, o que teve consequências importantes. Um estudo encomendado ao Centro de Aprendizagem em Avaliação e Resultados para o Brasil e a África Lusófona (FGV EESP

Clear)<sup>24</sup>, vinculado à Fundação Getúlio Vargas (FGV), procurou simular as perdas de aprendizado que os alunos sofreram com a pandemia, e o resultado mostrou que, apenas no ano de 2020, os alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais tiveram suas aprendizagens prejudicadas em Língua Portuguesa e, de forma mais acentuada, em Matemática<sup>25</sup>.

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

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

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

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**.

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 comunidades quilombola, ribeirinha, indígena, caiçara e rendeira.
- Durante o processo, os pesquisadores do projeto deverão observar e documentar as práticas do “fazer” brasileiro nas comunidades quilombola, ribeirinha, indígena, caiçara e rendeira.

- Os pesquisadores do TLT deverão identificar de que maneira as comunidades representam formas de pensar, agir e construir, bem como suas implicações para a criação e disseminação de conhecimento local.
- O(a) pesquisador(a) do projeto precisará ter disponibilidade de 15 a 20 horas semanais para o trabalho.
- Serão priorizadas comunidades que trabalham com artesanato, construção de objetos e invenções para moradia, transporte, produção autoral de artefatos do dia a dia ou de objetos cerimoniais, como fantasias.
- Haverá publicação de artigos e de outros materiais ao final do processo.
- Perfil dos candidatos ao projeto: pessoas que tenham contato prévio com as comunidades quilombola, ribeirinha, indígena, caiçara e rendeira, experiência em pesquisa sistemática em suas diferentes formas, conhecimento em análise e organização de documentos de pesquisa.
- Formação acadêmica, pós-graduação e fluência em inglês são desejáveis para participar do projeto do TLT, mas não requeridas.

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

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

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

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

## Grade de critérios relativos ao uso da língua

Apresentamos a seguir duas tabelas que poderão ser utilizadas 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 desejo fazer. Você pode reproduzir a tabela e preenchê-la 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 a primeira tabela pode perder ou ganhar itens conforme o curso for avançando e os alunos angariando novas aprendizagens.

Ainda nessa tabela, 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”.

As tabelas podem ser adaptadas conforme as características de suas turmas e de seu curso. Dependendo de como o grupo de professores do Ensino Fundamental – Anos Finais trabalha, essa tabela poderá ainda ser adaptada para ser utilizada não só pelas áreas de Linguagens e Ciências Humanas, mas também pelas áreas da Matemática e Ciências da Natureza.

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

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

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

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

## • Competências e habilidades

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

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

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

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

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

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

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

A título de exemplo, observe como as competências e habilidades são mobilizadas no primeiro capítulo deste volume, “História tem contexto”.

SEÇÃO	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS
<b>Leitura 1</b> (Incluindo <b>Desvendando o texto, Fala aí!, É lógico, Como funciona um romance? e Da observação para a teoria</b> )	EF69LP44, EF69LP47, EF69LP49, EF69LP53 e EF89LP33.	CG: 1, 3, 4, 8 e 9. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 2, 3, 7 e 9.
<b>Falando sobre a nossa língua</b> (Incluindo <b>Começando a investigação, Biblioteca cultural, Investigando mais, A língua nas ruas e Fala aí!</b> )	EF69LP05, EF69LP30, EF69LP39, EF69LP42, EF69LP55, EF89LP31 e EF09LP12.	CG: 1, 2, 3 e 4. CEL: 1, 2, 3, 4 e 5. CELP: 1, 2, 3, 4, 5 e 7.
<b>Meu capítulo de romance na prática</b> (Incluindo <b>Momento de produzir, Momento de reescrever, Momento de apresentar e É lógico!</b> )	EF69LP46, EF69LP51, EF69LP53, EF69LP56, EF89LP35 e EF09LP04.	CG: 1, 2, 3, 4 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 1, 2, 3, 5, 8 e 9.
<b>E se a gente tivesse de decidir se quer ou não ler um romance?</b> (Incluindo os boxes <b>Investigue e Biblioteca cultural</b> )	EF69LP04, EF69LP25, EF69LP30, EF69LP32, EF69LP45, EF89LP06, EF89LP16, EF89LP24, EF89LP27 e EF89LP32.	CG: 1, 2, 3, 4, 7, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 4. CELP: 3 e 8.

SEÇÃO	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS
Leitura 2 (Incluindo Refletindo sobre o texto, Da observação para a prática e Fala aí!)	EF69LP44, EF69LP47, EF69LP49 e EF89LP33.	CG: 1, 3, 4, 7 e 8. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 2, 3, 7 e 9.
Se eu quiser aprender mais (Incluindo Desafio da linguagem e Biblioteca cultural)	EF69LP47	CG: 1, 3 e 4. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 3 e 9.
Textos em conversa (Incluindo Fala aí!)	EF69LP20, EF69LP28 e EF89LP17.	CG: 1, 2, 4, 7 e 9. CEL: 2, 3 e 4. CELP: 3 e 7.
Conversa com arte	EF69LP31, EF69LP34, EF69LP38, EF69LP40, EF69LP41, EF69LP44, EF69LP52, EF69LP53, EF69LP54, EF89LP24, EF89LP25 e EF89LP34.	CG: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3, 5 e 6. CELP: 3, 5, 7 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. Quando o aluno trabalha, nessa seção **Leitura 1**, com o fragmento do romance **A máquina**, de Adriana Falcão, ele desenvolve competências gerais ligadas ao entendimento e à explicação da realidade (brasileira, neste caso) (CG 1); valoriza e frui manifestações artísticas locais (CG 3); utiliza diferentes linguagens para se expressar e partilhar informações (CG 4); reconhece suas emoções e as do outro por meio da literatura (CG 8) e exercita a empatia e o respeito à alteridade (CG 9).

Ao mesmo tempo, esse estudante 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 desenvolve a capacidade de expressar sua subjetividade por meio das linguagens (CEL 1); conhece como uma linguagem artística (no caso, a literária) pode convidar à participação social (CEL 2); utiliza a linguagem verbal escrita e oral para se expressar (CEL 3) e desenvolve seu senso estético para fruir uma manifestação artística (literária) (CEL 5).

Esse aluno, ainda, desenvolve competências específicas do componente Língua Portuguesa quando, por meio dessa seção **Leitura 1**, se apropria da linguagem escrita (CELP 2); produz textos orais (CELP 3); percebe o texto como lugar de manifestação de sentidos, ideologias e valores (CELP 7) e envolve-se, inclusive afetivamente, em uma prática de leitura literária, no caminho do letramento literário (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 romance **A máquina** (dentro do campo artístico-literário): inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos dentro da literatura (EF69LP44); analisar, em textos ficcionais, formas de composição de um gênero específico, o romance (EF69LP47); mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura (EF69LP49); contar/recontar histórias dentro da tradição escrita (EF69LP53); ler, de forma autônoma, e compreender um romance por meio de um recorte (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 determinado recorte de romance, no caso da já citada **Leitura 1** do Capítulo 1 deste volume.

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

Esta coleção segue essa abordagem quando, por exemplo, na seção **Falando sobre a nossa língua** do Capítulo 1 deste volume, 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 tabelas 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”. A tabela da parte específica deste MP e as informações fornecidas no “U” poderão ser usadas por você, professor, para conscientizar seus alunos de que forma essas competências e habilidades são mobilizadas concretamente na obra ou utilizadas para confecção e análise das avaliações das aprendizagens.

#### Biblioteca do professor

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 História tem contexto	Falando sobre a nossa língua (boxe A língua nas ruas)	Variedade linguística usada pelo migrante entrevistado	• Entrevistas	Mural na escola
	E se a gente tivesse de decidir se quer ou não ler um romance?	Seleção de produções culturais	• Revisão bibliográfica • Observação, tomada de nota e construção de relatórios	Discussão coletiva e apresentação oral
	Conversa com arte	Profissionais da área de teatro	• Revisão bibliográfica • Observação, tomada de nota e construção de relatórios	Seminário
Capítulo 2 O coletivo em primeiro plano	Preparando o terreno	Saúde da comunidade	• Construção e uso de questionários • Entrevistas	Carta aberta (na seção Nossa carta aberta na prática)
Capítulo 3 Protagonizar	Conversa com arte	Grafite na região da escola	• Construção e uso de questionários • Entrevistas	Reportagem sobre o tema
Capítulo 4 História de vida	Falando sobre a nossa língua (boxe Investigue)	Uso das cores pelos impressionistas	• Revisão bibliográfica	
	Preparando o terreno	Planejamento de entrevista para elaboração de biografia	• Construção e uso de questionários	Entrevista (na seção Minha biografia na prática)
	Minha biografia na prática	Entrevista para elaboração de biografia	• Entrevistas	Biografia
	Fora da caixa	Personalidades brasileiras de destaque	• Revisão bibliográfica	Podcast
Capítulo 5 Rir também é necessário	Se eu quiser aprender mais (boxe Investigue)	Intertextualidades com <i>Mona Lisa</i>	• Estudo de recepção	
Capítulo 6 O mundo de dentro	Conversa com arte	Obras de Ron Mueck e sua recepção	• Estudo de recepção	
		Elementos composicionais de textos de divulgação científica	• Observação, tomada de nota e construção de relatórios	Resenha acadêmica
Capítulo 7 Um pé no futuro	Preparando o terreno	Exoplanetas	• Revisão bibliográfica • Observação, tomada de nota e construção de relatórios	Organização textual das informações e discussão sobre a pesquisa
Capítulo 8 Tornar simples o complexo	Leitura 2 (boxe Desafio da linguagem)	Vídeo multimodal e divulgação científica	• Análise de mídias sociais	Escrita de texto
	Preparando o terreno	Pesquisa e curadoria de informação	• Revisão bibliográfica • Observação, tomada de nota e construção de relatórios	Fichamento e discussão sobre a pesquisa
	Fora da caixa	<i>Fake news</i> Fontes de pesquisa confiáveis	• Revisão bibliográfica • Observação, tomada de nota e construção de relatórios	Podcast

### • 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 deste volume, 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, na tabela a seguir, elaborada 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.

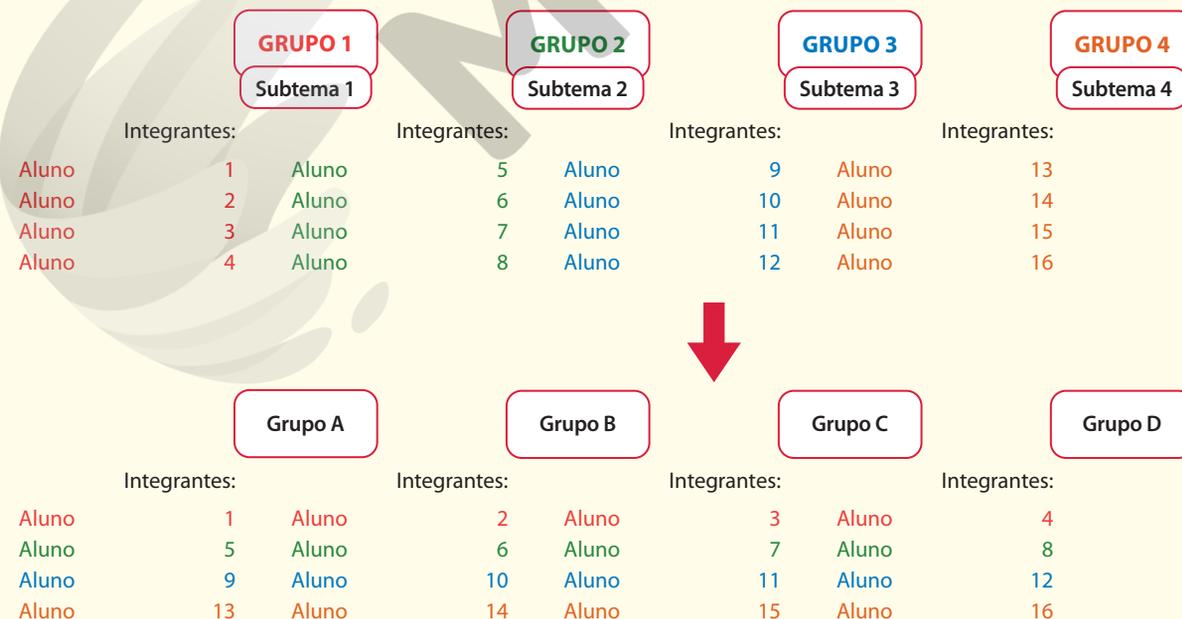
### Painel integrado (*jigsaw classroom*)

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.

**Algoritmos:** É um conceito que agrega todos os demais. O algoritmo é um plano, uma estratégia ou um conjunto de instruções claras e necessárias para a solução de um problema. Em um algoritmo, as instruções são descritas e ordenadas para que o objetivo seja atingido e podem ser escritas em formato de diagramas, pseudocódigo (linguagem humana) ou escritos em códigos, por meio de uma linguagem de programação.

**Decomposição:** A decomposição trabalha o processo pelo qual os problemas são divididos em partes menores e mais fáceis de resolver. Compreende também a prática de analisar problemas a fim de identificar que partes podem ser separadas e também de que forma podem ser reconstituídas para a solução de um problema global. Essa prática também possibilita aumentar a atenção aos detalhes.

**Reconhecimento de Padrões:** Trabalha a identificação de características comuns entre os problemas e suas soluções. Resulta do fato de realizar a decomposição de um problema complexo para encontrar padrões entre os subproblemas gerados. Estes padrões são similaridades ou têm características que alguns dos problemas compartilham e que podem ser explorados para que sejam solucionados de forma mais eficiente. (RAABE; BRACKMANN; CAMPOS, 2018, p. 19).

Nas várias seções, subseções e boxes desta coleção, propomos um trabalho com o desenvolvimento do PC factível dentro do universo da Língua Portuguesa. E como esse trabalho é realizado? A seguir, apresentamos as principais formas pelas quais isso acontece.

O **reconhecimento de padrões** é trabalhado, por exemplo, nas subseções **Desvendando o texto**, **Como funciona um/uma [nome do gênero]?** e **Refletindo sobre o texto**, que compõem as seções de **Leitura**, por meio do resgate dos elementos estáveis que caracterizam os diferentes gêneros textuais em estudo.

A **resolução de problema** por parte do aluno é com frequência trabalhada no box **Desafio da linguagem**, por meio do uso de recursos linguísticos específicos.

Lembramos que, segundo Brackmann (2017), o algoritmo

[...] possui uma grande abrangência em diversos momentos das atividades propostas no Pensamento Computacional. É um conjunto de regras para a resolução de um problema, como a receita de um bolo [...]. (BRACKMANN, 2017, p. 42).

Nesse sentido, o **pensamento algorítmico** é desenvolvido na seção **Meu/minha [nome do gênero] na prática** – com suas subseções **Momento de produzir** (que contempla as etapas de planejamento, elaboração e revisão), **Momento de reescrever** (que contém as etapas de avaliação e reelaboração) e **Momento de apresentar** –, uma vez que esse “conjunto de instruções claras e necessárias” está a serviço da “solução de um problema” (RAABE, BRACKMANN, CAMPOS, 2018, p. 19), apresentado no comando da atividade. Mesmo que o “problema” mude a cada atividade, o aluno necessita passar pelo mesmo conjunto de instruções para resolvê-lo, o que o torna capaz, progressivamente, de criar etapas autonomamente.

Quando pensamos no desenvolvimento da **abstração** – que compreende a filtragem e a classificação dos dados e cria ferramentas que possibilitam a separação dos componentes essenciais em certo problema –, as seções **Fora da caixa** e **Conversa com arte**, que encerram os capítulos, propõem, em geral, um “problema” que deverá ser resolvido por um grupo de alunos. Para dar conta dele, os estudantes recolhem dados (muitas vezes *filtrados* dos conhecimentos que adquiriram ao longo de todo o capítulo) e separam aqueles que são *essenciais* para a formulação do que é exigido. Muitas vezes, essas seções também trabalham com *etapas* – “conjunto de instruções claras e necessárias” (RAABE; BRACKMANN; CAMPOS, 2018, p. 19). Nesse sentido, desenvolve a capacidade de o aluno *decompor* um “problema”, pois há necessidade de dividi-lo “em partes menores para facilitar a [sua] resolução” (RAABE; BRACKMANN; CAMPOS, 2018, p. 19).

Considerando os conceitos de PC que Brackmann (2017) agrupa em sua tabela, vislumbramos mais exemplos de como esta coleção trabalha esse tipo de pensamento: a **coleta de dados** na seção **Preparando o terreno**, a **análise de dados** na etapa de planejamento da seção **Meu/minha [nome do gênero] na prática** e no box **A língua nas ruas**, a **representação de dados** quando o aluno precisa transformar as informações de um texto analisado em tabelas 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 tabelas.</p> <p><b>Investigando mais</b> – Atividades de exploração de textos de gêneros variados para leitura de sentido global, observação de usos intencionais da língua e demais semioses e efeitos decorrentes deles e reflexões metalinguísticas.</p> <p>Pode-se contar com boxes-conceito ou boxes de sistematização para exposições breves de teoria ou sistematização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitar a realização de <b>Começando a investigação</b> como tarefa de casa ou como atividade de sala. Não solicitar a continuidade da seção antes da reflexão sobre essa atividade inicial.</li> <li>• Partir da atividade para a exposição do conteúdo teórico, preferencialmente por meio de paráfrase, com aproveitamento ou não dos exemplos e esquemas do capítulo. O texto didático deve servir, preferencialmente, como material para consulta ou estudo posterior do aluno.</li> <li>• Solicitar a realização das atividades e fazer, posteriormente, a correção delas. Aproveitar, nessa etapa, os textos das atividades solicitando paráfrases, questionando os estudantes sobre a concordância ou não com o ponto de vista defendido etc.</li> <li>• Observar se há, na seção, um <b>Desafio da linguagem</b> e organizar a atividade de modo que seja realizado após as correções.</li> <li>• Avaliar, no final da seção, se houve bom aproveitamento das atividades. Caso seja notada dificuldade significativa, propor outras atividades (orais e coletivas, escritas e individuais etc.), inclusive se valendo dos textos disponíveis no capítulo.</li> </ul>
Minha canção	<p>Atividade de fruição de uma canção brasileira contemporânea (acompanhadas de cifras simplificadas) e orientações para a produção de um texto verbal ou multissemiótico em diálogo com ela.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a turma a cantar a canção, se possível acompanhada por instrumentos musicais. Se não for possível, procurar o áudio na internet.</li> <li>• Parafrasear ou ler as questões feitas com o intuito de estimular a reflexão, a discussão e a fruição da canção. Não é indicado que os alunos respondam às questões uma a uma nem por escrito.</li> <li>• Estimular a recuperação do conhecimento prévio da turma sobre o compositor ou intérprete, sobre o estilo musical, sobre o videoclipe ou <i>show</i> a que se vincula a canção (quando for o caso) etc.</li> <li>• Estimular a apresentação de opiniões acerca da letra e da melodia da canção.</li> <li>• Ler e orientar a produção sugerida na seção, verificando adaptações necessárias, combinando prazos, rotina de trabalho etc.</li> <li>• Reservar espaço para exposição de um produto (quando for o caso), providenciar material etc.</li> </ul>
Conversa com arte	<p>Atividades de análise de um objeto representativo de uma das linguagens do componente Arte (artes visuais, teatro etc.) para observações sobre aspectos materiais, sentido construído, efeitos previstos e contexto de circulação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar se a atividade pode ser feita apenas com apoio no livro ou se é preciso buscar algum equipamento.</li> <li>• Oferecer tempo para que os alunos, individualmente ou em grupo, analisem o objeto em análise.</li> <li>• Trabalhar com ênfase a imagem, explorando aspectos como elementos representados, posições desses elementos, recorte, cores, efeito da luz, sugestão ou não de movimento e de áudio etc.</li> <li>• Explorar conhecimento prévio dos alunos acerca daquela linguagem artística.</li> <li>• Parafrasear ou ler as questões da seção para promover a reflexão e a discussão. Não é indicado que os estudantes respondam às questões uma a uma nem por escrito.</li> <li>• Explorar a maneira como os alunos recebem aquela expressão, produto, prática ou experiência artística (Já gostavam? Estão interessados em conhecer mais? etc.).</li> <li>• Ler e orientar a produção sugerida na seção, verificando adaptações necessárias, combinando prazos, rotina de trabalho etc.</li> <li>• Reservar espaço para exposição (quando for o caso), providenciar material etc.</li> </ul>

	DESCRIÇÃO	SUGESTÕES PARA O PROFESSOR
Fora da caixa	Atividades de resolução de problemas diversos relativos aos campos jornalístico/midiático, da atuação na vida pública ou das práticas de estudo e pesquisa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir que um ou mais alunos leiam e parafraseiem a introdução da seção e as orientações das atividades propostas.</li> <li>• Adequar as ações de forma que elas sejam condizentes com as particularidades das atividades da seção.</li> </ul>
Biblioteca cultural em expansão	Sistematização, em quadros, de sugestões de obras literárias, filmes, museus virtuais etc. que dialogam com uma das leituras do capítulo e podem interessar àqueles que a apreciaram.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler ou fazer uma paráfrase dos quadros com as sugestões.</li> <li>• Incluir outras sugestões conhecidas por você e que sejam pertinentes ao conjunto.</li> <li>• Perguntar aos alunos se alguém conhece alguma delas e solicitar que fale dessa experiência. Você também pode falar de sua experiência.</li> <li>• Perguntar aos estudantes se estão interessados em conhecer uma das obras. Em caso de interesse coletivo, considerar a possibilidade de criar um projeto de leitura. Em caso de interesse particular, verificar se o aluno aceita apresentar à turma o resultado de sua leitura por meio de uma resenha escrita ou oral.</li> <li>• Convidar os estudantes a apresentar suas sugestões. Isso pode ser feito por meio da leitura do que escreveram ou da apresentação em formato de <i>podcast</i>, por exemplo.</li> <li>• Verificar se os alunos têm interesse em formar um clube do livro da turma para discutir as indicações feitas por eles na seção.</li> </ul>

## • Boxes

	DESCRIÇÃO	SUGESTÕES PARA O PROFESSOR
Biblioteca cultural	Convite ao aluno para ampliar seu conhecimento acerca de um artista ou tema em foco por meio da pesquisa de <i>sites</i> , da audiência de vídeo etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consultar as orientações específicas que eventualmente acompanham o boxe.</li> </ul>
Investigue	Convite ao aluno para ampliar seu conhecimento acerca de um tema ou responder a uma questão específica por meio da pesquisa em material de outras áreas do conhecimento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consultar as respostas e, eventualmente, as orientações específicas que acompanham o boxe.</li> </ul>
Fala aí!	Pergunta provocativa que instiga a reflexão e o debate acerca de um tema com implicações éticas, morais ou estéticas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consultar as orientações específicas que acompanham o boxe.</li> <li>• Evitar tratar o boxe como atividade secundária, de pouca importância. Ele contribui para a leitura ativa do texto, para a expressão oral do aluno e para o dinamismo da aula.</li> <li>• Planejar o melhor momento de explorar o boxe, considerando as características de sua turma, como a maior ou menor adesão a situações de debate.</li> <li>• Aproveitar as questões para instigar a turma a refletir e debater e estar muito atenta 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 box.</li> </ul>
Desafio da linguagem	<p>Convide 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 box.</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 box.</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 deste volume 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 – História tem contexto	1º bimestre
2 – O coletivo em primeiro plano	1º bimestre
3 – Protagonizar	1º bimestre
4 – História de vida	2º bimestre
5 – Rir também é necessário	2º bimestre
6 – O mundo de dentro	3º bimestre
7 – Um pé no futuro	3º bimestre
8 – Tornar simples o complexo	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 – História tem contexto	1º trimestre
2 – O coletivo em primeiro plano	1º trimestre
3 – Protagonizar	1º trimestre
4 – História de vida	2º trimestre
5 – Rir também é necessário	2º trimestre
6 – O mundo de dentro	2º trimestre
7 – Um pé no futuro	3º trimestre
8 – Tornar simples o complexo	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 – História tem contexto	1º semestre
2 – O coletivo em primeiro plano	1º semestre
3 – Protagonizar	1º semestre
4 – História de vida	1º semestre
5 – Rir também é necessário	1º semestre
6 – O mundo de dentro	2º semestre
7 – Um pé no futuro	2º semestre
8 – Tornar simples o complexo	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 módulo (1º semestre), pode desenvolver um trabalho específico com gêneros não literários ou cuja classificação nos campos é limítrofe (capítulos 2, 4, 5 e 8) e, em um segundo módulo (2º semestre), pode trabalhar exclusivamente com gêneros literários (capítulos 1, 3, 6 e 7), já pensando no trabalho mais sistemático que será feito com a literatura no Ensino Médio que se avizinha. Nesse mesmo caminho, pode também agrupar os capítulos por campos afins: por exemplo, reunir em um primeiro módulo os gêneros que se situam entre dois campos (capítulos 3, 4 e 5), em um outro módulo reunir os gêneros associados a um campo de atuação específico (capítulos 1, 6 e 7), em um terceiro, os capítulos exclusivamente relacionados aos campos de estudos e pesquisas (capítulo 8) e, em um quarto, o capítulo referente ao campo de atuação na vida pública (Capítulo 2).

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 box 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 box **Da observação para teoria**. Os boxes **É lógico!** podem ser trabalhados sempre em conjunto com os professores de Matemática e (se houver) de Programação, para que um trabalho com algoritmos possa ser realizado com mais profundidade. Os boxes **Desafio da linguagem** e **A língua nas ruas** podem ser transformados em avaliações formais. Enfim, são muitos os caminhos que poderão ser percorridos por você a partir das sequências didáticas oferecidas pela coleção.

## VII. ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS

### ● Introdução

Como já mencionamos, no “U” você encontra, de forma contextualizada, parte significativa das observações acerca de decisões metodológicas, as competências e habilidades desenvolvidas nas seções e um conjunto de orientações pontuais e sugestões de abordagens e da condução das atividades propostas no LE. Não obstante, consideramos essencial apresentar, nesta parte do MP, o percurso de aprendizagem proposto para cada um dos oito capítulos que compõem este volume.

Aqui, oferecemos, ainda, alguns materiais didáticos extras, caso considere importante seu uso ou disponha de tempo para realizar uma segunda produção de um gênero textual central, abordado nos capítulos. Você notará que, sempre que possível, deixamos de indicar, na parte a ser apresentada aos estudantes (“Proposta”), o número limite de linhas, a forma de circulação e o tipo de avaliação, para que você, professor, possa adaptar as propostas às necessidades de seu curso.

Reiteramos, por fim, que, nesta parte específica do MP, há um quadro para cada capítulo, no qual indicamos os conteúdos e os objetivos de cada seção e, mais uma vez, as competências e habilidades que estão sendo desenvolvidas. Gostaríamos de reforçar, ainda, que as habilidades são desenvolvidas gradativamente,

cabendo a revisitação delas ao longo dos anos para um resultado mais qualificado. Como lembra a BNCC (BRASIL, 2018, p. 74), “Mesmo em relação à programação das habilidades, seu desenvolvimento não se dá em curto espaço de tempo, podendo supor diferentes graus e ir se complexificando durante vários anos”.

### ● Minha canção

Nas últimas décadas, as coleções didáticas de Língua Portuguesa têm apresentado aos estudantes exemplos de produções do cancioneiro brasileiro já consagradas pela crítica especializada e pelo público. Assim, compositores como Chico Buarque, Caetano Veloso, Milton Nascimento, Tom Zé, Rita Lee, Dona Ivone Lara, entre outros, habitam, há muitos anos, as páginas dos livros usados por crianças e adolescentes do Brasil. Por considerar esses artistas já consolidados e inegavelmente reconhecidos como cânones, optamos, nas seções **Minha canção**, em geral, por prestigiar produções mais recentes, compostas por músicos cuja carreira ainda está em construção, mas que já demonstram ter um trabalho de qualidade, coeso e artisticamente relevante e que, possivelmente, comporão, no futuro, os clássicos da chamada MPB. Além disso, intencionamos nos comunicar com as culturas juvenis e com a contemporaneidade, como preconiza a BNCC.

#### MINHA CANÇÃO – ABERTURA DE VOLUME

Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
<ul style="list-style-type: none"><li>Letra de canção.</li><li>Videoclipe.</li><li>Vlog.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Apreciar canções de repertório brasileiro.</li><li>Interpretar canção por meio de dança.</li><li>Analisar imagem de videoclipe.</li><li>Criar vlog sobre um videoclipe, compartilhando recepção de manifestação artística.</li></ul>	EF69LP46.	CG: 1, 3, 4, 5, 8, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3, 4, 5 e 6. CELP: 3, 7, 9 e 10.

#### MINHA CANÇÃO – FECHAMENTO DE VOLUME

<ul style="list-style-type: none"><li>Letra de canção.</li><li>Slogan em peças publicitárias.</li><li>Anúncios e spots.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Apreciar canções de repertório brasileiro.</li><li>Refletir sobre evasão escolar.</li><li>Realizar pesquisa de campo para investigar o motivo da evasão escolar.</li><li>Produzir uma peça publicitária destinada aos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, convidando-os a permanecer na escola e a (re)construir projetos de vida por meio da educação.</li></ul>	EF69LP09, EF69LP13 e EF89LP11.	CG: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9 e 10. CEL: 2, 3, 4 e 6. CELP: 5 e 10.
---	---	--------------------------------------	---

### ● Capítulo 1 – História tem contexto

A BNCC destaca, tanto nas CG como nas CEL e nas CELP, a necessidade de desenvolver nos alunos o senso estético que concorre para o respeito às manifestações artísticas e para a fruição. Uma das dimensões do eixo leitura é a formação de um estudante “[...] envolvido pela leitura de livros de literatura [...]” e “[...] receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa” (BRASIL, 2018, p. 74). Esse aspecto é fundamental para que o aluno desenvolva a CELP 8, que diz respeito a selecionar obras para leitura integral em função dos interesses deles e de seus projetos pessoais.

Neste primeiro capítulo do 9º ano, o estudante entra em contato com passagens significativas de dois romances, um representante da literatura contemporânea brasileira e outro, da literatura europeia.

São romances juvenis, mas que costumam ser apreciados pelo público adulto, pois exigem a mobilização de procedimentos de leitura relativamente complexos: o romance **A máquina**, de Adriana Falcão, vale-se do humor e dos sentidos implícitos, enquanto **O menino do pijama listrado**, do irlandês John Boyne, estabelece relações entre dados ficcionais e um contexto histórico real, relativo à Segunda Guerra Mundial e ao nazismo. É fato que essas produções não são obras complexas como as que serão introduzidas no Ensino Médio (a exemplo de um romance da dimensão de **Memórias póstumas de Brás Cubas**, de Machado de Assis, ou da profundidade da **A hora da estrela**, de Clarice Lispector), mas já pressupõem processos mais exigentes de recuperação e compreensão de informação e de reflexão, importantes para a próxima etapa do Ensino Básico que se avizinha.

Certamente, os conhecimentos prévios dos estudantes sobre estrutura narrativa e o gênero conto contribuem para a abordagem do gênero romance. Tal conjunto de conhecimentos vem sendo construído desde o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e foi consolidado nos anos anteriores do Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 8º ano), com a oferta de exemplos de textos mais complexos do ponto de vista da temática, dos recursos estilísticos, dos sentidos implícitos, do diálogo entre vozes, não apenas no gênero conto, mas também em outros que se valem de sequências narrativas, como o relato de viagem, o miniconto, o poema narrativo e a HQ.

A primeira sequência didática deste capítulo propõe atividades de leitura que levam à exploração do sentido do texto

e de seus elementos composicionais e estilísticos como estratégia para que o aluno mobilize esses conhecimentos prévios, pondo em prática a seleção de procedimentos de leitura adequados. Entre os recursos estilísticos, destacamos a variedade linguística empregada pela autora de **A máquina**, que possibilita uma instigante reflexão sobre as diversas possibilidades de uso da língua. A sequência propõe, ainda, a produção textual de um capítulo de romance, que demanda a aplicação desse conhecimento em um projeto enunciativo predeterminado, tendo como um dos objetivos evidenciar as relações de continuidade temática e estilística próprias do gênero.

CAPÍTULO 1				
Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Leitura 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sentido de palavras no contexto de uso.</li> <li>Tempo e espaço na narrativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler uma passagem de romance utilizando diferentes estratégias de leitura.</li> <li>Inferir os valores sociais e culturais do romance.</li> <li>Analisar a escolha lexical em uma passagem de um romance e reconhecer seus efeitos expressivos.</li> <li>Compreender o efeito de sentido quando o autor detalha o espaço no romance.</li> <li>Identificar marcadores temporais e relacioná-los à construção da expectativa no texto.</li> </ul>	EF69LP44, EF69LP47, EF69LP49, EF69LP53 e EF89LP33.	CG: 1, 3, 4, 8 e 9. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 2, 3, 7 e 9.
Falando sobre a nossa língua	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sentido de palavras no contexto de uso.</li> <li>Tempo e espaço na narrativa.</li> <li>Variação linguística.</li> <li>Formação do português brasileiro.</li> <li>Gírias.</li> <li>Estrangeirismos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Refletir sobre a variação linguística para conscientizar os estudantes de que eles devem combater o preconceito linguístico.</li> <li>Entrevistar um migrante para reconhecer, analisar e valorizar a variedade linguística empregada por ele.</li> <li>Compreender os conceitos de gíria e estrangeirismo, refletindo sobre as situações de uso.</li> </ul>	EF69LP05, EF69LP30, EF69LP39, EF69LP42, EF69LP55, EF89LP31 e EF09LP12.	CG: 1, 2, 3 e 4. CEL: 1, 2, 3, 4 e 5. CELP: 1, 2, 3, 4, 5 e 7.
Meu capítulo de romance na prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção autoral de capítulo de romance, dando continuidade à narrativa lida.</li> <li>Leitura em voz alta do capítulo que foi criado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Experienciar a produção autoral de um capítulo de romance, utilizando conhecimentos sobre os constituintes estruturais do gênero.</li> <li>Apropriar-se de conhecimentos construídos anteriormente para editar, revisar e reescrever um capítulo autoral de romance.</li> <li>Participar de uma roda de leitura, divulgando a produção autoral por meio da leitura expressiva, promovendo a apreciação dos textos.</li> </ul>	EF69LP46, EF69LP51, EF69LP53, EF69LP56, EF89LP35 e EF09LP04.	CG: 1, 2, 3, 4 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 1, 2, 3, 5, 8 e 9.
E se a gente tivesse de decidir se quer ou não ler um romance?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intertextualidade.</li> <li>Função informativa e publicitária das sinopses e quartas capas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Refletir sobre a função de sinopses e quartas capas, estabelecendo relação intertextual.</li> <li>Compreender a função informativa e publicitária das sinopses e quartas capas.</li> <li>Refletir produtivamente sobre o emprego de adjetivos como estratégia persuasiva.</li> <li>Posicionar-se em relação à sinopse e à quarta capa.</li> <li>Realizar pesquisa sobre o contexto sócio-histórico da obra estudada, apurando as informações e socializando-as com a turma.</li> <li>Debater sobre a importância de conhecermos o passado para evitar que genocídios se repitam.</li> </ul>	EF69LP04, EF69LP25, EF69LP30, EF69LP32, EF69LP45, EF89LP06, EF89LP16, EF89LP24, EF89LP27 e EF89LP32.	CG: 1, 2, 3, 4, 7, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 4. CELP: 3 e 8.
Leitura 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contextualização da narrativa.</li> <li>Características de personagens.</li> <li>Trechos descritivos em romance.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler um trecho de romance, utilizando diferentes estratégias de leitura.</li> <li>Inferir os valores sociais, culturais e humanos presentes em um romance.</li> <li>Mostrar-se interessado pela leitura de um romance e sensibilizar-se com o tema da obra.</li> <li>Analisar o contexto sócio-histórico de uma obra literária, identificando-o por meio de pistas linguísticas.</li> <li>Analisar a caracterização do protagonista do romance, bem como os recursos linguísticos utilizados em falas de personagens e no detalhamento de passagens da narrativa.</li> </ul>	EF69LP44, EF69LP47, EF69LP49 e EF89LP33.	CG: 1, 3, 4, 7 e 8. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 2, 3, 7 e 9.

## CAPÍTULO 1

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Se eu quiser aprender mais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Foco narrativo: narrador em terceira pessoa (onisciente e parcial), narrador em primeira pessoa (narrador-protagonista e narrador testemunha).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diferenciar narrador em primeira e terceira pessoa.</li> <li>Reconhecer o efeito de sentido da escolha pelo foco narrativo em um texto.</li> <li>Transformar um trecho em terceira pessoa em primeira pessoa, fazendo ajustes necessários.</li> </ul>	EF69LP47.	CG: 1, 3 e 4. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 3 e 9.
Textos em conversa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Texto normativo (<b>Declaração Universal dos Direitos Humanos</b>).</li> <li>Marcas de apreciação em textos normativos.</li> <li>Efeitos de sentidos obtidos pela flexão dos tempos verbais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar a <b>Declaração Universal dos Direitos</b> a seu contexto de produção.</li> <li>Reconhecer a importância de mecanismos de modalização em textos legais.</li> <li>Compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista de um texto legal.</li> <li>Refletir sobre situações que ferem a <b>Declaração Universal dos Direitos Humanos</b>.</li> </ul>	EF69LP20, EF69LP28 e EF89LP17.	CG: 1, 2, 4, 7 e 9. CEL: 2, 3 e 4. CELP: 3 e 7.
Conversa com arte	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estrutura do texto teatral, com ênfase no subgênero teatro musical.</li> <li>Comparação entre os gêneros romance e texto teatral.</li> <li>Leitura dramática.</li> <li>Pesquisa sobre profissionais ligados ao teatro.</li> <li>Seminário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a importância das rubricas em textos teatrais.</li> <li>Refletir sobre duas visões de mundo confrontadas no texto teatral.</li> <li>Analisar elementos paralinguísticos de uma cena teatral.</li> <li>Participar de uma leitura dramática.</li> <li>Pesquisar sobre profissionais ligados ao teatro.</li> <li>Sistematizar os resultados de pesquisa em <i>slides</i>.</li> <li>Apresentar seminário para compartilhar os resultados de pesquisas.</li> </ul>	EF69LP31, EF69LP34, EF69LP38, EF69LP40, EF69LP41, EF69LP44, EF69LP52, EF69LP53, EF69LP54, EF89LP24, EF89LP25 e EF89LP34.	CG: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3, 5 e 6. CELP: 3, 5, 7 e 10.
Biblioteca cultural em expansão	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sugestões de livros, filmes, <i>sites</i> etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compartilhar leituras, filmes e outras produções culturais.</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 – Romance

Neste Capítulo 1, os alunos leram excertos do início dos romances **A máquina**, de Adriana Falcão, e **O menino do pijama listrado**, de John Boyne, e produziram uma continuidade para um deles.

Agora, vão produzir um capítulo introdutório para uma história que gostariam de contar. Serão responsáveis pela contextualização da narrativa e, como desafio, deverão empregar um narrador em primeira pessoa.

Sugerimos que a produção seja feita individualmente e que não ocupe mais de 40 linhas, para favorecer a avaliação. Esta pode ser feita em trios, que se apoiarão na grade de critérios (rubrica de correção) a seguir.

#### Grade de critérios

<b>A</b>	O capítulo apresenta uma adequada contextualização do espaço, do tempo e dos personagens envolvidos na narrativa?
<b>B</b>	A figura do narrador está bem construída? Ele narra em primeira pessoa (como narrador-protagonista ou como narrador-testemunha)?
<b>C</b>	Foram empregados recursos para tornar o texto atraente, como o discurso direto ou indireto e descrições interessantes?
<b>D</b>	O capítulo leva o leitor a criar expectativas em relação à continuidade do romance?

Cada estudante deve providenciar duas cópias de sua produção, a fim de possibilitar que dois avaliadores o analisem separadamente quanto aos critérios da grade e quanto à linguagem: ortografia, concordância verbal e nominal, pontuação etc.

Após a leitura, o trio deve se reunir para conversar sobre as impressões de cada um.

#### Romance

No Capítulo 1, você estudou excertos dos romances **A máquina**, de Adriana Falcão, e **O menino do pijama listrado**, de John Boyne. Como você percebeu, tais capítulos, contidos no início dos romances, contextualizam a narrativa, esclarecendo quando e onde ocorrerão os fatos e quem estará envolvido neles.

Agora, você deve criar o capítulo introdutório de um romance inédito. Escolha seus personagens, o tempo e o espaço da narrativa. Há uma única exigência: o texto deve ser narrado em primeira pessoa por um narrador-protagonista ou um narrador-testemunha.

Tente, em seu capítulo, criar uma introdução que forme expectativas no leitor em relação à continuidade dos fatos e valha-se de um estilo interessante, que recorra, por exemplo, ao uso de descrições inesperadas e à introdução de discurso direto ou indireto para que o leitor “ouça” os seus personagens. Capriche na revisão do texto.

## ● Capítulo 2 – O coletivo em primeiro plano

As atividades deste Capítulo 2 referem-se, principalmente, ao campo da atuação na vida pública e à macroárea “Cidadania e civismo”, em especial ao TCT “Vida familiar e social”. Elas põem em foco a atuação política e social dos adolescentes, que vão participar de práticas que estimulam seu envolvimento nas questões que afetam o coletivo, contribuindo para o desenvolvimento da CG7. Lembramos que um dos objetivos do Ensino Fundamental – Anos Finais é criar situações que possibilitem ao adolescente ampliar sua área de atuação, o que deve contribuir para a descentralização e para o desenvolvimento da autonomia (BRASIL, 2018, p. 60).

Para atingir esse objetivo, as primeiras seções do capítulo vão desenvolver habilidades relacionadas à argumentação, que, segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 147), devem ser contempladas nesse campo e também nos campos jornalístico/midiático e das práticas de estudo e pesquisa. Tais habilidades são desenvolvidas desde o Ensino Fundamental – Anos Iniciais por meio da exploração dos gêneros carta de reclamação e carta de leitor e atividades orais de expressão de opinião, cabendo ao ciclo a qualificação do trato com elas por meio da exploração de sequências argumentativas em gêneros diversos, entre os quais o debate, a resenha e o comentário de leitor. No campo da vida pública, elas são mobilizadas, em especial, para reclamação de direitos, denúncia de desrespeito a eles e defesa de propostas e projetos políticos.

Os estudantes analisarão textos para identificar os movimentos dos argumentadores, bem como os tipos de argumentos e os recursos persuasivos mobilizados, entre os quais o próprio monitoramento do discurso, visto como um dos elementos responsáveis pela construção da credibilidade. Para ampliar sua familiaridade

com o campo, os estudantes conhecerão canais de participação institucionalizados, estudarão as formas específicas de organização das cartas abertas e das petições *on-line*, gêneros argumentativos voltados à apresentação e à defesa de propostas de interesse coletivo, e serão convidados a comparar propostas e a se posicionar diante delas. Os textos em análise levarão ao contato com o TCT “Saúde”.

Na seção **Preparando o terreno** e nas que a seguem, os estudantes deverão utilizar, em algumas vivências no campo da vida pública, conhecimentos que desenvolveram ou ampliaram na primeira parte do capítulo, especialmente os relativos à argumentação. Um dos objetivos é sensibilizá-los para reconhecer situações que exigem a mobilização cidadã, o que se fará a partir do contato com a comunidade e resultará na produção de uma carta aberta, em um processo que deve considerar o contexto de produção e exige a justificativa do ponto de vista, a definição e a sustentação da proposta e a elaboração do texto em conformidade com os elementos compositivos e estilísticos do gênero. Vão, por fim, ampliar sua experiência investigando outras formas de participação na vida pública.

No final do capítulo, espera-se que os estudantes tenham, entre outras aprendizagens, compreendido que a atuação na vida pública não se faz apenas nas instâncias da política institucionalizada, que tenham domínio de alguns gêneros eficientes para sua participação e que tenham desenvolvido suas habilidades de argumentação, cuja abrangência ultrapassa as ações do campo em destaque. Espera-se, ainda, que tenham ampliado sua percepção de que um falante competente é aquele que emprega a língua adequando-a à situação comunicativa e estejam aptos para reconhecer e combater o preconceito linguístico.

CAPÍTULO 2				
Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
E se a gente analisasse argumentos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recursos argumentativos.</li> <li>Operadores argumentativos para defesa de ideias.</li> <li>Debate sobre doação de órgãos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar argumentos favoráveis e contrários à doação de órgãos, identificando os recursos argumentativos empregados.</li> <li>Posicionar-se sobre o tema doação de órgãos em um debate, empregando argumentos e contra-argumentos.</li> <li>Empregar operadores argumentativos para defender ideias.</li> </ul>	EF69LP11, EF69LP14, EF69LP15, EF69LP25, EF89LP06 e EF89LP15.	CG: 1, 2, 7, 8, 9 e 10. CEL: 1, 2 e 4. CELP: 1, 3, 5, 6 e 7.
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>Função de uma carta aberta.</li> <li>Estratégias argumentativas.</li> <li>Operadores argumentativos.</li> <li>Mecanismos de modalização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar os aspectos composicionais de uma carta aberta.</li> <li>Analisar as reivindicações da carta aberta, identificando as motivações, a justificativa e os objetivos.</li> <li>Identificar os mecanismos de modalização em uma carta aberta.</li> <li>Posicionar-se sobre o tema da carta aberta, empregando operadores argumentativos.</li> </ul>	EF69LP27, EF69LP28, EF89LP15, EF89LP19, EF89LP20, EF89LP22 e EF89LP23.	CG: 1, 2, 6, 7, 9 e 10. CEL: 1, 2 e 4. CELP: 1, 2, 3, 5, 6 e 7.
Textos em conversa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Petição <i>on-line</i>.</li> <li>Abaixo-assinado.</li> <li>Estratégias argumentativas.</li> <li>Mecanismos de modalização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar os aspectos composicionais de uma petição <i>on-line</i> e de um abaixo-assinado.</li> <li>Compreender a petição <i>on-line</i> e o abaixo-assinado como formas de participação política.</li> <li>Analisar as reivindicações da petição <i>on-line</i> e do abaixo-assinado, identificando as motivações, a justificativa e os objetivos.</li> <li>Avaliar a força argumentativa dos textos lidos.</li> <li>Observar os mecanismos de modalização que indicam obrigatoriedade.</li> </ul>	EF69LP28, EF89LP19, EF89LP20 e EF89LP23.	CG: 1, 5, 7 e 10. CEL: 2, 4 e 6. CELP: 3, 5, 6, 7 e 10.

## CAPÍTULO 2

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Se eu quiser aprender mais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diferentes estratégias argumentativas (citações, dados estatísticos, enumerações e causa e consequência).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar argumentos e reconhecer a força de diferentes estratégias argumentativas.</li> <li>Analisar argumentos construídos com base em citações, dados estatísticos, enumerações e relações de causa e consequência.</li> <li>Identificar relações de sentido estabelecidas por conjunções na construção de argumentos.</li> </ul>	EF69LP18, EF89LP06, EF89LP14, EF89LP23 e EF09LP08.	CG: 2, 4, 6 e 7. CEL: 1, 2 e 4. CELP: 1, 2, 3, 6 e 7.
Falando sobre a nossa língua	<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>Compreender a importância da adequação da linguagem à situação comunicativa.</li> <li>Reconhecer as variedades linguísticas e combater o preconceito linguístico.</li> <li>Refletir sobre a adequação da linguagem e os elementos paralinguísticos empregados pelos participantes em uma roda de conversa televisiva.</li> </ul>	EF69LP19 e EF69LP55.	CG: 1, 2, 4, 6, 7 e 9. CEL: 1, 2, 4 e 5. CELP: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7.
Preparando o terreno	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planejamento e realização de enquête.</li> <li>Sistematização de dados coletados em gráfico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planejar uma entrevista e elaborar perguntas para a composição de uma enquête sobre problemas da comunidade em relação à saúde básica.</li> <li>Compilar e analisar as informações coletadas, que servirão de base para a produção de uma carta aberta, na seção seguinte.</li> <li>Posicionar-se em discussão oral sobre os resultados da pesquisa.</li> </ul>	EF69LP14, EF69LP25, EF89LP13, EF89LP21 e EF89LP24.	CG: 1, 2, 4, 6, 7, 9 e 10. CEL: 1, 2 e 4. CELP: 1, 2, 3, 5, 6 e 7.
Nossa carta aberta na prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção de uma carta aberta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planejar e produzir uma carta aberta destinada a uma autoridade pública local com base na enquête realizada na seção <b>Preparando o terreno</b>.</li> <li>Empregar recursos que marquem as relações de sentido entre os argumentos construídos, contribuindo para a coesão e a continuidade textual.</li> </ul>	EF69LP18 e EF69LP22.	CG: 1, 2, 6, 7, 9 e 10. CEL: 1, 2 e 4. CELP: 1, 2, 3, 5, 6 e 7.
Fora da caixa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Canais oficiais de participação política.</li> <li>Coletivo e grêmio estudantil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Refletir sobre o direito de participação social e política do jovem.</li> <li>Explorar plataformas digitais e movimentos de participação cidadã, como o <b>Participa + Brasil</b> e coletivos.</li> </ul>	EF89LP18.	CG: 1, 2, 4, 5, 6 e 7. CEL: 1, 2, 3, 4 e 5. CELP: 1, 2, 3, 5, 6, 7 e 10.

### Proposta de produção de texto extra – Carta aberta

Neste Capítulo 2, os estudantes produziram uma carta aberta. Nesta nova proposta, devem se dirigir às autoridades responsáveis pela manutenção dos espaços públicos da cidade para pedir a reforma de uma praça. Como a carta tem circulação ampla, ela também deverá servir para conscientizar o leitor acerca da importância de manter o espaço limpo e os equipamentos em bom estado.

A proposta pode ser realizada em grupos, duplas ou individualmente, conforme o andamento de seu curso, e os alunos devem recorrer às orientações apresentadas no capítulo. A avaliação pode ser feita com o auxílio da grade (rubrica de correção) disponível no LE, com a adaptação que considerar necessária.

#### Carta aberta

Neste capítulo, você produziu uma carta aberta. Agora, vai produzir uma outra carta se dirigindo, desta vez, às autoridades de sua cidade para tentar persuadi-las a reformar uma praça que está abandonada, com lixo acumulado e com os equipamentos esportivos em mau estado de conservação.

Por ser uma carta aberta, também deverá aproveitar a ocasião para conscientizar o leitor da necessidade de, após a reforma, manter a praça limpa e seus equipamentos em bom estado de uso. Retome a seção **Nossa carta aberta na prática** para adaptar as orientações a este novo contexto de produção e empregue a grade de correção como parâmetro para uma autoavaliação, que deve preceder a escrita definitiva da carta.

### ● Capítulo 3 – Protagonizar

Completando a proposta didática dos capítulos anteriores, neste Capítulo 3 mais uma vez estão em foco o campo artístico-literário e o campo da atuação na vida pública, a que se associam os TCTs “Diversidade cultural” e “Educação em direitos humanos”, respectivamente. Os poemas selecionados, “A bomba suja”, de Ferreira Gullar, e “Tana Kumuera Ymimiu”, de Márcia Weyna Kambeba, tratam, respectivamente, da fome e da imposição da língua portuguesa aos povos indígenas e põem em destaque a participação político-social não institucionalizada.

Na sequência didática, os alunos estudam o subgênero poema-protesto, valendo-se dos conhecimentos que já adquiriram a respeito do gênero poema. Para sustentar a reflexão e a produção textual, estudam a métrica, importante recurso expressivo dos poemas, e encontram, na diversidade de textos explorados, estímulo para refletir sobre a variação do gênero em função de suas condições de produção e recepção e sobre a natureza dinâmica da linguagem. Nessa mesma linha, o capítulo põe em foco a investigação da língua portuguesa, considerando os níveis da linguagem. O tratamento do tópico destaca a investigação do português brasileiro coloquial, observado, principalmente, em processos que envolvem o verbo e seus complementos.

Aprofundando o estudo do gesto de protesto que motiva os textos literários em foco no capítulo, os estudantes se debruçam sobre o tema da fome. Analisam campanhas publicitárias produzidas com o intuito de combater esse flagelo e, ainda, produzem um artigo de opinião sobre o tema, percurso que lhes proporciona experimentar o ato da crítica e o chamado à ação por caminhos diversos.

O capítulo se encerra com o diálogo entre o poema-protesto e o grafite, linguagem artística que, frequentemente, revela-se como meio de participação político-social não institucionalizada. Os alunos estudarão essa forma de expressão artística compartilhando informações e impressões sobre uma obra em foco e produzirão uma reportagem.

CAPÍTULO 3				
Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Leitura 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Características estruturais, estilísticas e discursivas do poema-protesto.</li> <li>Hiperônimos e hipônimos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler o poema-protesto empregando diferentes estratégias de leitura.</li> <li>Inferir a presença de valores culturais e sociais em um texto literário.</li> <li>Analisar os efeitos de sentido decorrentes do emprego de recursos próprios da linguagem poética.</li> <li>Reconhecer o poema-protesto como expressão de posicionamento crítico.</li> </ul>	EF69LP44, EF69LP48, EF69LP54, EF89LP33, EF89LP37 e EF09LP08.	CG: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8 e 9. CEL: 1, 2, 3, 5 e 6. CELP: 2, 3, 4, 5, 7 e 9.
Leitura 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Características estruturais, estilísticas e discursivas do poema-protesto.</li> <li>Recursos expressivos semânticos.</li> <li>Apóstrofe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler o poema-protesto empregando diferentes estratégias de leitura.</li> <li>Conhecer e valorizar textos literários de autoria indígena.</li> <li>Inferir a presença de valores culturais e sociais em um texto literário.</li> <li>Identificar o emprego de apóstrofe e refletir sobre seu efeito de sentido.</li> <li>Analisar os efeitos de sentido decorrentes do emprego de recursos próprios da linguagem poética.</li> <li>Reconhecer o tom crítico do poema.</li> <li>Escrever um parágrafo para analisar o poema-protesto.</li> </ul>	EF69LP44, EF69LP48, EF69LP54, EF89LP33 e EF89LP37.	CG: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8 e 9. CEL: 1, 2, 3, 5 e 6. CELP: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9 e 10.
Falando sobre a nossa língua	<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>Refletir sobre a norma-padrão e o uso do português coloquial.</li> <li>Compreender a regência verbal.</li> <li>Entender a função de pronomes como complementos verbais.</li> <li>Compreender a colocação pronominal no português brasileiro.</li> <li>Comparar o português brasileiro e o português europeu em legendas de série, analisando a colocação pronominal.</li> </ul>	EF69LP56, EF09LP07 e EF09LP10.	CG: 1, 2 e 4. CEL: 1, 2, 5 e 6. CELP: 1, 2, 4 e 7.
Se eu quiser aprender mais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Métrica.</li> <li>Rima.</li> <li>Medida de verso.</li> <li>Sílabas poéticas.</li> <li>Verso livre e formas fixas.</li> <li>Haicai.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar a leitura em voz alta dos textos poéticos apresentados.</li> <li>Inferir os efeitos de sentido do emprego de recursos sonoros em poemas.</li> <li>Compreender os conceitos de métrica, medida, haicai e versos livres.</li> <li>Expressar-se artisticamente por meio da declamação de um haicai.</li> </ul>	EF69LP48, EF69LP53 e EF69LP54.	CG: 2, 3 e 4. CEL: 1, 3 e 5. CELP: 3, 7 e 9.
Nosso poema-protesto na prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção de um poema-protesto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planejar e produzir um poema-protesto, editando-o, revisando-o e reescrevendo-o.</li> <li>Engajar-se e posicionar-se sobre um tema socialmente relevante, refletindo sobre ele e buscando sensibilizar os leitores.</li> <li>Transformar o poema-protesto em uma produção multimodal (animação), declamando-o e incorporando outras linguagens.</li> </ul>	EF69LP13, EF69LP51 e EF69LP53.	CG: 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3, 4, 5 e 6. CELP: 1, 2, 5, 7, 9 e 10.
Textos em conversa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recursos estruturais, estilísticos e discursivos de peças publicitárias.</li> <li>Objetivo de peças publicitárias.</li> <li>Diferentes semioses como recursos persuasivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estabelecer uma comparação temática entre o poema e as peças publicitárias.</li> <li>Analisar peças publicitárias e avaliar os recursos persuasivos nesses textos.</li> <li>Elaborar comentário sobre um anúncio.</li> </ul>	EF69LP02, EF69LP04, EF69LP17 e EF89LP07.	CG: 1, 3, 5 e 7. CEL: 1, 2, 4 e 6. CELP: 1, 2, 6, 7 e 10.

## CAPÍTULO 3

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
E se a gente produzisse um artigo de opinião?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Características estruturais, estilísticas e discursivas do artigo de opinião.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planejar e produzir um artigo de opinião sobre a fome, considerando as características do gênero e o contexto de produção.</li> <li>Editar, revisar e reescrever um artigo de opinião, fazendo os ajustes necessários.</li> <li>Empregar palavras e expressões para articular as ideias e contribuir para a construção dos argumentos.</li> </ul>	EF69LP06, EF69LP07, EF69LP08, EF69LP16, EF69LP18, EF89LP10 e EF09LP03.	CG: 1, 2, 7 e 9. CEL: 1, 2 e 4. CELP: 1, 2, 5, 6 e 7.
Conversa com arte	<ul style="list-style-type: none"> <li>Grafite.</li> <li>Recursos estruturais, estilísticos e discursivos da reportagem.</li> <li>Entrevista.</li> <li>Pesquisa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estabelecer relações entre o poema-protesto e o grafite, concebendo-os como formas de arte críticas.</li> <li>Posicionar-se sobre práticas não institucionalizadas de participação social.</li> <li>Ampliar o repertório sobre artistas grafiteiros brasileiros.</li> <li>Entrevistar artistas grafiteiros da região em que o aluno vive para levantar dados sobre essa profissão e essa linguagem artística.</li> <li>Planejar e produzir uma reportagem, considerando as características do gênero e o contexto de produção.</li> <li>Editar, revisar e reescrever reportagem, fazendo os ajustes necessários.</li> </ul>	EF69LP06, EF69LP07, EF69LP08, EF69LP16, EF69LP21, EF89LP08 e EF89LP09.	CG: 1, 3, 4, 5, 6, 9 e 10. CEL: 1, 2, 5 e 6. CELP: 3, 6, 7 e 10.
Biblioteca cultural em expansão	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sugestões de livros, filmes, <i>sites</i> etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compartilhar leituras, filmes e outras produções culturais.</li> </ul>	EF69LP46 e EF69LP49.	CG: 1, 2, 3 e 6. CEL: 2 e 5. CELP: 8 e 9.

### Proposta de produção de texto extra – Poema-protesto

Neste capítulo, os estudantes conheceram o subgênero poema-protesto. Nesta nova proposta, indicamos o uso da métrica fixa, oferecendo mais uma oportunidade de experimentação desse recurso. Os alunos podem escolher entre dois temas: a divulgação de *fake news* (desinformação) e o discurso de ódio.

Sugerimos que a proposta seja executada em grupos (sobretudo se você tiver turmas com mais de 45 estudantes), para promover a discussão do tema e o apoio na busca por soluções estéticas. Você pode oferecer, ainda, se suas turmas não forem tão numerosas, a oportunidade de os alunos produzirem individualmente, caso prefiram. Desse modo, dará espaço para aqueles que já estão familiarizados com a produção de poemas.

Para a avaliação, considere a troca de textos entre grupos parceiros. Eles podem se valer da grade de critérios (rubrica de correção) a seguir.

#### Grade de critérios

<b>A</b>	O poema discute a circulação de <i>fake news</i> (desinformação) e/ou o discurso de ódio?
<b>B</b>	O leitor é convidado a atuar?
<b>C</b>	O tom do poema é crítico?
<b>D</b>	O texto usa linguagem criativa?
<b>E</b>	Os versos apresentam métrica regular?
<b>F</b>	A leitura do poema em voz alta mostra outros recursos sonoros, como a rima ou as repetições expressivas?
<b>G</b>	O título do poema contribui para sua interpretação?

#### Poema-protesto

Você deverá compor um poema-protesto acerca do discurso de ódio e/ou da divulgação de *fake news* (desinformação).

O número de versos de seu poema é livre, mas você deve usar a métrica fixa e considerar outros recursos que possam contribuir para sua sonoridade.

Não se esqueça de que o poema-protesto é um texto crítico, que emprega um tom sério, incisivo. Ele parte da indicação de um problema e desenvolve o texto sugerindo uma ou mais formas de resolvê-lo.

### ● Capítulo 4 – História de vida

No Capítulo 4, estuda-se a biografia, gênero situado na fronteira entre o campo jornalístico e o literário. Por meio desse estudo, os alunos conhecerão dois artistas de destaque nos seus campos de atuação: o quadrinista estadunidense Charles Monroe Schulz e o ator brasileiro Grande Otelo. Além de reforçar o valor das produções desses artistas, as passagens selecionadas ressaltam aspectos que poderiam se tornar barreiras para a realização de seus projetos pessoais: Schulz era um jovem muito tímido, vítima de *bullying*, mas esse sofrimento, embora não fosse desejável e tenha trazido prejuízos psicológicos importantes para sua vida, também se tornou material para a composição de vários episódios de uma das séries mais populares do mundo, *Peanuts*; Grande Otelo, por sua vez, era um homem negro e de origem humilde, condições que certamente dificultaram sua ascensão na carreira, mas que não o impediram de ser o primeiro artista negro a fazer sucesso

no cinema brasileiro. Essas histórias reais inspiradoras podem reforçar a autoestima de alguns alunos e, ainda, contribuir para que outros revisem seu comportamento, refletindo criticamente sobre seus preconceitos e sobre o racismo estrutural.

Para potencializar esse viés, criamos uma atividade de reflexão sobre o caso de Schulz, considerando as representações das relações escolares no contexto estadunidense, bastante conhecido dos estudantes brasileiros por conta dos filmes e séries televisivas, e as expectativas dos alunos em relação ao Ensino Médio, que se aproxima. A sequência didática desenvolve, assim, a CG 8 e a CG 9 e dialoga com os TCTs “Saúde” e “Educação em direitos humanos”.

O estudo de biografias evidencia o trabalho de pesquisa dos biógrafos e provoca a reflexão sobre a importância da consulta de fontes fidedignas e seguras. Nas atividades propostas no capítulo, os estudantes terão a oportunidade de usar dois tipos de fontes para coletar dados: a entrevista, que servirá como base para a escrita de uma biografia breve, e a pesquisa bibliográfica, que fornecerá material para a produção de um *podcast* de divulgação de conhecimento.

Relembramos que um dos objetivos do curso de Língua Portuguesa é ampliar a capacidade crítica dos alunos e criar a

predisposição para a checagem das informações, procedimento que sempre foi necessário, mas que se torna mais premente no contexto do fenômeno da chamada “pós-verdade”. Como destaca o texto da BNCC (BRASIL, 2018, p. 68), as novas práticas de linguagem e produção não mais “garantem” a divulgação de conteúdo que seja fidedigno e ético, cabendo a cada um desenvolver estratégias que lhe permitam checar ou buscar checadores.

A sequência conta, também, com a análise de um *gif* biográfico, que, em conjunto com as biografias e o *podcast*, mostrarão aos estudantes formas diferentes de apresentar aspectos da vida de personalidades, contribuindo para consolidar o domínio do gênero.

Por fim, no trabalho com os recursos expressivos relacionados ao gênero biografia, ressaltamos a indicação do tempo e prediados que expressam características, elementos que contribuem para a melhor compreensão dos textos e para produções mais qualificadas.

Espera-se, ao final da sequência didática em estudo, que os alunos tenham compreendido que a divulgação de informações, principalmente aquelas relativas à vida das pessoas, exige responsabilidade, o que se traduz na checagem de fontes e na precisão da comunicação de dados.

CAPÍTULO 4				
Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Leitura 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Depoimentos.</li> <li>• Relações intertextuais entre os episódios da tirinha e a biografia.</li> <li>• Análise crítica de biografia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler uma biografia empregando diferentes estratégias de leitura.</li> <li>• Inferir valores culturais e sociais em biografias.</li> <li>• Conhecer as características e a função social, histórica e artística de uma biografia.</li> <li>• Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de depoimentos e de relações intertextuais entre a biografia e as tirinhas.</li> <li>• Posicionar-se criticamente sobre a biografia, empregando argumentos para defender ideias.</li> </ul>	EF69LP15, EF69LP44, EF69LP45, EF69LP49, EF89LP05, EF89LP32 e EF89LP33.	CG: 1, 2, 4, 6, 7, 8 e 9. CEL: 1, 2, 3, 4 e 5. CELP: 1, 2, 3, 5, 6 e 7.
E se a gente debatesse essa experiência?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar de debate, formulando perguntas, identificando os argumentos dos colegas e refutando-os.</li> <li>• Observar e refletir sobre o emprego de elementos paralinguísticos ao participar do debate.</li> <li>• Debater ideias sobre questões sociais importantes, como o <i>bullying</i>.</li> </ul>	EF69LP11, EF69LP13, EF69LP14, EF69LP15, EF69LP19 e EF89LP12.	CG: 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 4. CELP: 1, 3, 5, 6 e 7.
Leitura 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valor histórico da biografia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler uma biografia empregando diferentes estratégias de leitura.</li> <li>• Inferir valores culturais e sociais em biografias.</li> <li>• Reconhecer nas biografias formas de exercitar múltiplos olhares sobre as identidades, as sociedades e as culturas.</li> </ul>	EF69LP44, EF69LP49 e EF89LP33.	CG: 1, 2, 4, 6 e 7. CEL: 1, 2, 3, 4 e 5. CELP: 2, 3, 5, 6, 7, 8 e 10.
Se eu quiser aprender mais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marcadores temporais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o efeito de sentido do emprego de conjunções e advérbios, compreendendo sua importância para a coesão e continuidade textual.</li> <li>• Compreender as funções de marcadores temporais em textos de gêneros diversos, como a receita e a biografia.</li> </ul>	EF09LP08, EF09LP11 e EF69LP47.	CG: 1, 2 e 4. CEL: 1 e 2. CELP: 1 e 3.

## CAPÍTULO 4

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Falando sobre a nossa língua	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predicado nominal.</li> <li>• Predicado verbo-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>• Reconhecer a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo de uma oração, identificando o tipo de predicado para conscientizar-se da função desse fenômeno linguístico na produção e na leitura de textos de variados gêneros.</li> <li>• Diferenciar predicado nominal e verbo-nominal para conscientizar-se da função desses fenômenos linguísticos na produção e na leitura de textos de variados gêneros.</li> <li>• Diferenciar os efeitos de sentido de verbos de ligação, como <i>estar</i> e <i>ficar</i>, para conscientizar-se da função desse fenômeno linguístico na produção e na leitura de textos de variados gêneros.</li> </ul>	EF09LP05 e EF09LP06.	CG: 1, 2 e 4. CEL: 1, 2 e 3. CELP: 1, 2 e 3.
Preparando o terreno	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Roteiro de entrevista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levantar informações sobre o entrevistado, definindo o recorte temático.</li> <li>• Elaborar um roteiro de entrevista para a produção de uma biografia na seção seguinte.</li> </ul>	EF69LP39.	CG: 1, 2, 4, 5, 6, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3, 4 e 6. CELP: 2, 3, 5, 6 e 10.
Minha biografia na prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de uma biografia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levantar informações sobre o entrevistado, definindo o recorte temático.</li> <li>• Produzir uma biografia sobre uma pessoa da comunidade dos estudantes.</li> <li>• Editar, revisar e reescrever a biografia, fazendo os ajustes necessários.</li> </ul>	EF69LP39, EF69LP51 e EF09LP04.	CG: 1, 2, 4, 6, 9 e 10. CEL: 1, 2 e 3. CELP: 1, 2, 3 e 5.
Textos em conversa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Gif</i> biográfico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o que são <i>gifs</i> biográficos, reconhecendo suas características.</li> <li>• Reconhecer a linguagem expressiva do <i>gif</i> biográfico.</li> </ul>	EF69LP05 e EF89LP02.	CG: 1, 4 e 5. CEL: 2 e 6. CELP: 1, 3, 7 e 10.
Fora da caixa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personalidades negras brasileiras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer personalidades negras notáveis e, depois, realizar uma pesquisa em grupo para criar um <i>podcast</i> e divulgar os dados obtidos.</li> <li>• Produzir roteiro para a criação do <i>podcast</i>.</li> <li>• Editar o <i>podcast</i> e enriquecê-lo com recursos especiais.</li> </ul>	EF69LP10, EF69LP30, EF69LP36, EF69LP37, EF89LP24 e EF89LP25.	CG: 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 6. CELP: 1, 3, 5, 6 e 10.

### Proposta de produção de texto extra – Biografia

Neste capítulo, os alunos tiveram a oportunidade de participar de uma atividade que envolve o gênero biografia. Agora, cada um deles fará uma biografia de uma personalidade pública que aprecia. A atividade pode ser realizada em casa ou na sala de aula. Nesse caso, deve ser antecedida por uma pesquisa, já que os estudantes precisam dispor de dados específicos.

Sugerimos que o texto tenha de 30 a 40 linhas. Para a avaliação, indicamos um momento de troca na sala de aula. Você pode recolher todos os textos, embaralhá-los e entregá-los aos alunos, que deverão analisar o texto recebido empregando os critérios da grade (rubrica de correção) a seguir. Se desejar, repita a operação algumas vezes antes de devolver o texto ao autor.

Antes da produção, leia os critérios da grade para os estudantes, que deverão utilizá-los como orientadores.

#### Grade de critérios

<b>A</b>	A biografia tem como tema uma personalidade?
<b>B</b>	O texto contém explicações, relatos e depoimentos?

<b>C</b>	As informações são precisas?
<b>D</b>	A organização dos dados facilita a compreensão da história de vida do biografado?
<b>E</b>	A linguagem do texto é formal?
<b>F</b>	O estilo do texto mantém o leitor interessado na leitura?

#### Biografia

Este capítulo foi dedicado ao estudo da biografia. Você escreverá mais um texto desse gênero, agora escolhendo uma personalidade pública (autor(a), ator/atriz, político(a), esportista etc.) que considere interessante e com a qual se identifique.

A biografia deve incluir informações referentes à trajetória do biografado durante um período da vida e incluir fatos e depoimentos. Use as orientações da seção **Minha biografia na prática** para compor o texto e conheça a nova grade de critérios apresentada por seu professor.

## ● Capítulo 5 – Rir também é necessário

A charge é um gênero multissemiótico e sua abordagem possibilita dar continuidade ao desenvolvimento de habilidades relativas à inferência de crítica, ironia e humor produzidos pelas palavras, pontuação, recursos iconográficos etc., como indicam as habilidades EF69LP03 e EF69LP05 da BNCC. Como reconhece a BNCC, o desenvolvimento das habilidades não se dá em curto espaço de tempo e pode ir se complexificando conforme a passagem dos anos (BRASIL, 2018, p. 74); por isso a revisitação desse gênero, que é introduzido já nos Anos Iniciais e dialoga com outros também recorrentes, como o cartum e a HQ, mostra-se produtiva. Trata-se de uma oportunidade para explorar novamente a articulação das linguagens, agora colocando mais ênfase no diálogo com os elementos do contexto. No início do capítulo, esse contexto promove, pelo acesso a informações e pela reflexão promovida, a “Educação para o trânsito”, um dos TCTs.

Ainda considerando a progressão, a exploração do gênero concorrerá também para a abordagem da intertextualidade, com o estudo dos efeitos de sentido obtidos, mais especificamente, pela paródia. Apoiado nesse estudo, bem como no da pontuação, o aluno produzirá uma charge.

O capítulo avança com o estabelecimento de diálogo entre uma nova charge e comentários de leitor, trazendo um gênero que também circula no universo jornalístico, com o fim de analisar a expressão da opinião. O objetivo é levar os estudantes a perceber os contornos e limites que devem ser dados à liberdade de expressão para a garantia de um adequado convívio social republicano.

Por fim, associamos o estudo das charges ao dos memes, que compartilham com elas o caráter multissemiótico e a tendência ao humor crítico, mas para os quais a intertextualidade é uma condição essencial. Lembramos que as práticas do mundo digital – inclusive a produção e compartilhamento de *gifs*, estudados no capítulo anterior – têm envolvido a tomada de obras já existentes para ações de mescla, remixagem e transformação, com a produção de novos sentidos (BNCC, 2018, p. 70), um processo que, para vários estudiosos, envolve a criatividade e também mobiliza habilidades relevantes. A abordagem da charge e do meme culmina na proposta de um concurso de humor crítico na escola, iniciado com a produção do regulamento, etapa que demanda uma decisão sobre os limites do material que poderá ser aceito e divulgado.

CAPÍTULO 5				
Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Ese a gente falasse de segurança?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Características estruturais e discursivas de textos normativos e legais.</li> <li>Desrespeito ao Código de Trânsito Brasileiro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar as características estruturais e discursivas do Código de Trânsito Brasileiro.</li> <li>Discutir situações de desrespeito ao Código de Trânsito Brasileiro, posicionando-se criticamente sobre isso.</li> <li>Observar mecanismos de modalização que indicam obrigatoriedade.</li> </ul>	EF69LP20, EF69LP24, EF69LP25, EF69LP26, EF69LP27 e EF69LP28.	CG: 1, 2, 4, 7, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 4. CELP: 2, 3, 5 e 6.
Leitura 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Características de uma charge.</li> <li>O humor e a ironia em charges.</li> <li>Relação das charges com temas atuais e de interesse público.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar uma charge, refletindo sobre suas características estruturais e discursivas.</li> <li>Identificar o efeito de humor, ironia e/ou crítica em uma charge.</li> </ul>	EF69LP03, EF69LP05 e EF89LP03.	CG: 1, 2, 3, 4, 6 e 7. CEL: 1, 2, 3, 4 e 5. CELP: 1, 2, 3, 6 e 7.
Se eu quiser aprender mais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intertextualidade.</li> <li>Paródia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar relações intertextuais e reconhecer seus efeitos de sentido.</li> <li>Escrever uma breve análise de uma charge, identificando o humor e a crítica.</li> <li>Parodiar um poema conhecido da literatura brasileira.</li> </ul>	EF89LP32, EF89LP33 e EF89LP36.	CG: 1, 2, 3, 4 e 9. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 1, 2, 3, 7 e 9.
Falando sobre a nossa língua	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vírgula.</li> <li>Travessão.</li> <li>Dois-pontos.</li> <li>Parênteses.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer os usos da vírgula, do travessão, dos dois-pontos e dos parênteses para aperfeiçoar a leitura e a produção de textos.</li> <li>Empregar produtiva e adequadamente a vírgula, o travessão, os dois-pontos e os parênteses.</li> </ul>	EF69LP56.	CG: 1, 2, 3 e 4. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 1, 2, 3, 7 e 9.
Minha charge na prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção de uma charge.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produzir uma charge para ser fixada em um varal de textos na escola, considerando o contexto de produção.</li> </ul>	EF69LP07.	CG: 1, 2, 3, 4, 6 e 7. CEL: 1, 2, 3, 4 e 5. CELP: 3 e 7.
Leitura 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexão sobre o contexto de circulação das charges e de seu caráter crítico e opinativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Refletir sobre a construção da crítica na charge.</li> <li>Compreender a importância de resgatar o contexto de publicação da charge para analisar seu contexto social, político, econômico e cultural.</li> </ul>	EF69LP03, EF69LP05 e EF89LP03.	CG: 1, 2, 3, 4, 6 e 7. CEL: 1, 2, 3, 4 e 5. CELP: 1, 2, 3, 6 e 7.
Textos em conversa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comentário de leitor.</li> <li>Argumentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler comentários de leitor e analisar a prática de comentar assuntos veiculados em mídias diversas.</li> <li>Identificar e analisar argumentos em comentários de leitor.</li> </ul>	EF89LP02, EF89LP03 e EF89LP04.	CG: 1, 2, 4, 5, 7, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3, 4 e 6. CELP: 1, 2, 3, 6 e 7.

## CAPÍTULO 5

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Fora da caixa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Limites do humor e a diferença entre liberdade de expressão e discurso de ódio.</li> <li>• Memes.</li> <li>• Regulamento de concurso de charges e memes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar e discutir os posicionamentos apresentados em uma entrevista, posicionando-se criticamente diante deles.</li> <li>• Debater com os colegas os limites do humor e identificar a diferença entre liberdade de expressão e discurso de ódio.</li> <li>• Participar de discussão coletiva e empregar argumentos para defender ideias.</li> <li>• Pesquisar memes e discutir a prática de curtir e compartilhar.</li> <li>• Criar memes.</li> <li>• Conhecer um regulamento de concurso de humor.</li> <li>• Criar um regulamento de humor, contribuindo com a escrita de texto normativo.</li> <li>• Realizar concurso de humor na escola.</li> </ul>	EF69LP01, EF69LP11, EF69LP13, EF69LP15, EF69LP23, EF69LP25, EF69LP26, EF89LP02 e EF89LP15.	CG: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3, 4 e 6. CELP: 2, 3, 5, 6, 7 e 10.

### Proposta de produção de texto extra – Charge

O gênero charge foi estudado neste Capítulo 5 e os estudantes leram, na seção **Se eu quiser aprender mais**, uma charge que utiliza o recurso da intertextualidade.

Esta nova produção, independentemente do tema que o aluno escolha, deverá obrigatoriamente empregar o mesmo recurso. A charge pode ser criada individualmente ou em pequenos trios. A avaliação pode ser feita com base na grade do capítulo (rubrica de correção), adaptada.

#### Grade de critérios

<b>A</b>	Há um bom aproveitamento da folha de papel: o desenho e os textos têm tamanho adequado para uma exposição em varal de textos?
<b>B</b>	É possível reconhecer a situação real (fato, comportamento etc.) que motivou a charge?
<b>C</b>	Os detalhes necessários para a compreensão da ideia são reconhecidos com facilidade?
<b>D</b>	Os textos verbais (opcionais) contribuem para esclarecer a crítica e construir a sátira?
<b>E</b>	A charge promove o riso respeitoso e a reflexão do leitor?
<b>F</b>	A intertextualidade é perceptível?
<b>G</b>	A charge faz uso interessante e coerente da intertextualidade?

#### Charge

Você produzirá uma charge com o tema que preferir, mas é importante lembrar que o gênero aborda fatos políticos, sociais e culturais que estejam em destaque na mídia. Como desafio deverá explorar o recurso da intertextualidade, que você estudou na seção **Se eu quiser aprender mais** deste Capítulo 5.

Adapte as orientações para a produção da charge vistas no capítulo a esse novo contexto de produção. Seja caprichoso(a) e procure criar uma charge que surpreenda o leitor pela relação inusitada entre a obra-base e o novo sentido construído.

### ● Capítulo 6 – O mundo de dentro

Conforme defendemos ao expor o trabalho com o gênero romance, o 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais deve ser visto como etapa de transição para o Ensino Médio, uma vez que propõe ao aluno exigências maiores, em especial no que tange à leitura de textos literários mais desafiadores. Não pretendemos, evidentemente, antecipar a etapa que finaliza o Ensino Básico, mas podemos colaborar para essa transição, evitando uma ruptura drástica no processo de ensino-aprendizagem, que pode ter como consequência a sensação de insucesso do aluno e sua desmotivação. É também um objetivo da educação contribuir para que o estudante aprenda a aprender e prossiga seus estudos e sua formação para o trabalho a fim de que possa atingir seus projetos pessoais.

Tendo esse contexto em vista, exploraremos, neste Capítulo 6, o conto psicológico, colocando o estudante em contato com leituras que não são pensadas exclusiva ou predominantemente para o público juvenil. O subgênero exige a mobilização das habilidades de leitura para a decifração das várias camadas de sentido, conforme o leitor se aproxima da interioridade de narradores e/ou personagens e precisa compreender formas de sentir e de reagir que não são, necessariamente, familiares. Trata-se de um processo complexo, que prevê maturidade no trato com as próprias emoções para compreender e fruir o texto e coloca em jogo competências relativas à empatia e à alteridade, pontos centrais da CG8 e CG9, exploradas aqui em diálogo com o TCT “Saúde”.

No início do capítulo, estará em destaque o conto contemporâneo “Medo”, de João Anzanello Carrascoza. O estudante vai deparar com novidades no que diz respeito à construção, dado que o texto é formado por um único bloco, sem a clássica e esperada divisão em parágrafos, para sugerir a experiência que se condensa na interioridade do personagem central. No que tange à temática, estão em jogo relações de amizade que envolvem fragilidade e manipulação e levam à reflexão sobre estados emocionais que independem de motivações claras. As atividades propostas e as orientações específicas auxiliarão você a trabalhar o texto explorando essas potencialidades.

Além das questões sobre o texto, o aluno terá contato com a apresentação de questões envolvendo saúde mental de adolescentes, apresentadas por duas psicólogas em um *webinar*, e poderá relacioná-las ao conto e às suas experiências. Em seguida, retextualizará a narrativa, elaborando e representando um texto teatral, oportunidade em que deverá refletir sobre a situação vivida pelo personagem central a partir de várias perspectivas, considerando o impacto emocional do evento em cada personagem. A atividade contribui para o desenvolvimento da empatia e, por consequência, da comunicação não violenta.

O segundo conto a ser estudado é o já clássico conto de Clarice Lispector “Tentação”, narrativa que, do ponto de vista da construção formal, é mais convencional, embora ainda seja desafiadora pelos cortes temporais e pela escritura pouco linear, tão típica da autora ucraniana. O conto evidencia descobertas da intimidade; por isso, como na primeira sequência, sua mediação será fundamental, visto que as temáticas podem dialogar com contextos bastante

específicos da turma e caberá a você definir a melhor maneira de direcionar as atividades.

A sequência tem continuidade com seções que exploram a representação do tempo na narrativa – um aspecto especialmente relevante no conto psicológico – e com o estudo das orações adjetivas, importante recurso para a caracterização. O estudo das características composicionais e estilísticas do gênero, com ênfase nos aspectos citados, resultará na produção de um conto, o qual poderá, segundo a decisão do aluno, participar de uma antologia.

Por fim, a seção **Conversa com arte** oferece aos alunos a oportunidade de iniciar ou ampliar seu conhecimento acerca das esculturas. A obra em foco dialoga com o gênero conto psicológico ao sugerir a possibilidade de “ler” o interior com base em elementos exteriores. A atividade inclui a produção de uma resenha de excerto teórico, em um processo que orienta a leitura com fins de estudo, e se completa com uma exposição de esculturas produzidas pelos estudantes.

CAPÍTULO 6				
Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Leitura 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Características estruturais, estilísticas e discursivas do conto psicológico.</li> <li>Conceito de efeitos de sentido.</li> <li>Figuras de linguagem (metáfora e comparação).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inferir a presença de valores sociais e culturais no conto.</li> <li>Ler conto psicológico empregando diferentes estratégias de leitura.</li> <li>Analisar as características de um conto psicológico.</li> <li>Inferir os efeitos de sentido do emprego de metáforas e comparações.</li> <li>Contribuir para soluções de problemas, apresentando argumentos para defender ideias.</li> </ul>	EF69LP13, EF69LP15, EF69LP44, EF69LP47, EF69LP49, EF69LP53, EF89LP33 e EF89LP37.	CG: 1, 2, 3, 4, 8 e 9. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 1, 3, 6, 7 e 9.
Textos em conversa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Características de um <i>webinar</i>.</li> <li>Marcas de oralidade em um <i>webinar</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar o funcionamento e as características de um <i>webinar</i>.</li> <li>Reconhecer marcas de oralidade em um <i>webinar</i>.</li> <li>Resenhar o <i>webinar</i>, tomando notas.</li> </ul>	EF69LP40, EF89LP26 e EF89LP28.	CG: 1, 4 e 5. CEL: 1, 2, 3 e 6. CELP: 3, 7, 9 e 10.
E se a gente transformasse o conto em espetáculo teatral?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção e apresentação de monólogo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participar de práticas de compartilhamento de obras literárias.</li> <li>Adaptar conto para texto teatral, editando-o, revisando-o e reescrevendo-o.</li> <li>Apresentar texto teatral a partir de conto.</li> </ul>	EF69LP46, EF69LP50, EF69LP51 e EF69LP52.	CG: 3 e 4. CEL: 2, 3 e 5. CELP: 3, 7 e 9.
Leitura 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Características físicas e psicológicas de personagens.</li> <li>Narrador.</li> <li>Gravação de <i>audiobook</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler e analisar as características de um conto psicológico, empregando diferentes estratégias de leitura.</li> <li>Inferir a presença de valores humanos no conto psicológico.</li> <li>Analisar os efeitos de sentido do emprego da linguagem poética.</li> <li>Gravar <i>audiobook</i> a partir da leitura de um texto literário.</li> <li>Refletir sobre as características físicas e psicológicas da personagem.</li> </ul>	EF69LP44, EF69LP47, EF69LP49, EF69LP53, EF89LP33 e EF89LP37.	CG: 1, 2, 3, 4 e 8. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 1, 3, 7 e 9.
Se eu quiser aprender mais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tempo cronológico e tempo psicológico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar produtivamente o tempo cronológico e o tempo psicológico em textos.</li> <li>Inferir o efeito de sentido do emprego de metáfora.</li> </ul>	EF69LP47 e EF89LP37.	CG: 1, 2, 3 e 8. CEL: 1, 2 e 5. CELP: 1, 2, 3 e 9.

## CAPÍTULO 6

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Falando sobre a nossa língua	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orações subordinadas adjetivas.</li> <li>Classificação das orações subordinadas adjetivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisar os períodos compostos por coordenação e subordinação.</li> <li>Diferenciar as orações subordinadas adjetivas restritivas das orações subordinadas adjetivas explicativas, identificando seus efeitos de sentido e seu uso produtivo em textos de variados gêneros.</li> <li>Diferenciar pronome relativo e conjunção integrante e seu uso no texto.</li> <li>Analisar o emprego de vírgula nas orações adjetivas em textos de variados gêneros.</li> </ul>	EF69LP56, EF09LP08, EF09LP09 e EF09LP11.	CG: 1, 2, 3 e 4 CEL: 1 e 2. CELP: 1, 2, 3 e 7.
Meu conto psicológico na prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção de conto psicológico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produzir um conto psicológico, considerando suas características.</li> <li>Editar, revisar e reescrever o conto, realizando os ajustes necessários.</li> <li>Publicar o conto psicológico em uma antologia.</li> </ul>	EF69LP51, EF69LP56, EF89LP35 e EF09LP04.	CG: 1, 3, 4, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 1, 2, 3, 5, 7 e 9.
Conversa com arte	<ul style="list-style-type: none"> <li>Associação entre conto psicológico e escultura.</li> <li>Arte tridimensional.</li> <li>Elementos composicionais de textos de divulgação científica.</li> <li>Resenha acadêmica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apreciar e analisar escultura, participando de uma discussão com os colegas.</li> <li>Compreender conceitos básicos de arte tridimensional.</li> <li>Reconhecer produtivamente as características de um texto de divulgação científica.</li> <li>Produzir resenha acadêmica, posicionando-se criticamente sobre um texto de divulgação científica.</li> <li>Produzir escultura, participando de práticas de compartilhamento de obras de arte.</li> </ul>	EF69LP34, EF69LP36, EF69LP42, EF69LP45, EF69LP46 e EF89LP26.	CG: 1, 2, 3, 4, 6 e 9. CEL: 1, 3 e 5. CELP: 3 e 7.
Biblioteca cultural em expansão	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sugestões de livros, filmes, sites etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compartilhar leituras, filmes e outras produções culturais.</li> </ul>	EF69LP46 e EF69LP49.	CG: 1, 2, 3 e 6. CEL: 2 e 5. CELP: 8 e 9.

### Proposta de produção de texto extra – Conto psicológico

O gênero estudado neste capítulo foi o conto psicológico, em que o universo interior do personagem importa tanto quanto os fatos externos – ou até mais. Assim como a proposta de produção orientada no capítulo, esta também tem como mote o universo adolescente. Sugerimos que o conto seja produzido em quartetos para que a avaliação seja feita ao longo do processo, com a troca de observações. Se você contar com turmas com mais de 45 estudantes, poderá propor que o conto seja produzido por quintetos.

A grade do capítulo pode ser empregada como um parâmetro para a autoavaliação. Em lugar de indicar o limite de linhas, combine com os alunos o tempo máximo para a produção. No final do trabalho, sugerimos que os contos sejam lidos para a turma.

#### Conto psicológico

Em quartetos, produzam um conto psicológico que tenha como contexto as ações e, principalmente, as sensações e os sentimentos de um(a) adolescente na hora que antecede um evento importante para ele(a) – uma festa, uma competição esportiva, os exames finais da escola, o segundo casamento de sua mãe ou pai etc.

Utilizem o “passo a passo” apresentado neste capítulo e sigam as orientações do professor com relação ao tamanho do texto e sua forma de avaliação e divulgação.

### ● Capítulo 7 – Um pé no futuro

O gênero conto de ficção científica, em foco no capítulo, proporciona o aprofundamento do estudo da narrativa de ficção, além de, em consonância com a finalização do Ensino Fundamental – Anos Finais, colocar-se como possível porta de entrada para o universo das culturas juvenis que se expressam por meio de *fanfics*, *fanzines*, *e-zines*, *fanvídeos*, *fanclipes*, *posts* em *fanpages*, entre outras possibilidades de manifestação da cultura de fãs. Por sua especificidade, tais contos, assim como romances, filmes e outras produções culturais da ficção científica, convidam ao agrupamento de leitores com interesses em comum e podem despertar o desejo de participação em práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias e de outras manifestações artísticas, como resultado indireto. Nesse sentido, o gênero contribui para a realização de práticas identificadas com a EF69LP46, além de se colocar como passo para o desenvolvimento da CELP 8 e da CELP 9, que preveem o envolvimento em práticas de leitura que não se limitem às disponíveis nas ofertas e demandas escolares.

Uma visita virtual ao *site* da Nasa funcionará como estímulo para a produção do texto, que contará, ainda, com o estudo de estratégias para a introdução de personagens na narrativa. O estudo de orações que expressam circunstâncias completa a composição dessa base.

A visita virtual traz, ainda, o contato do estudante com ferramentas que promovem a expansão de seu universo de referências, com a entrada no campo tecnológico. Na mesma direção, apresentamos

a ele um conjunto de notícias e reportagens relacionadas à primeira viagem espacial com fins comerciais. A atividade possibilita uma reflexão sobre a cobertura de imprensa, discutindo questões como foco de interesse, tendenciosismo, sustentação de informação, entre outros aspectos, e se desdobra em uma reflexão, na seção seguinte, acerca do papel da curadoria de informação e das agências de checagem.

Por fim, retornando ao conto e à maneira futurista como representa as habitações, os estudantes vão entrar em contato com o universo da arquitetura. Após conhecer e analisar algumas residências, observando particularidades de sua construção, deverão produzir um *podcast* opinativo acerca da arquitetura sustentável.

Espera-se que o conjunto de alunos tenha, no final dessa sequência didática, ampliado a percepção da inserção da tecnolo-

gia no mundo e que parte deles, interessados por ela, sintam-se estimulados a ler e produzir ficção científica.

Como se nota, o capítulo dialoga com o TCT “Ciência e tecnologia”. Considere, assim, a possibilidade de envolver o professor de Ciências no desenvolvimento dessa sequência didática. Algumas das habilidades a serem desenvolvidas pelo componente curricular envolvem abordagem da automação e da informatização e a investigação do avanço tecnológico nos sistemas de comunicação e no tratamento das doenças, por exemplo. Tais temas dialogam com o gênero escrito com base em uma previsão do avanço da ciência e da tecnologia e abrem espaço para a discussão de fatores como ritmo de mudança e consequências do processo.

CAPÍTULO 7				
Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>Características estruturais, estilísticas e discursivas do conto de ficção científica.</li> <li>Ambientação futurista.</li> <li>Escolha lexical do campo científico e tecnológico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler conto de ficção científica empregando diferentes estratégias de leitura.</li> <li>Inferir a presença de valores sociais e culturais em um texto literário.</li> <li>Compreender a importância da escolha lexical para construir uma ambientação futurista, científica e tecnológica.</li> <li>Reconhecer o tempo e o espaço como elementos fundamentais na ficção científica.</li> </ul>	EF69LP44, EF69LP47, EF69LP49 e EF89LP33.	CG: 2, 3 e 4. CEL: 5. CELP: 3 e 9.
Se eu quiser aprender mais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formas de introduzir um personagem em uma narrativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar estratégias de introdução de personagens na narrativa e seus efeitos de sentido.</li> </ul>	EF69LP47.	CG: 2, 3 e 6. CEL: 1, 2 e 5. CELP: 1, 2, 3, 7 e 9.
Falando sobre a nossa língua	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orações subordinadas adverbiais.</li> <li>Valor semântico de conjunções.</li> <li>Pontuação nas orações adverbiais.</li> <li>Correlação verbal em períodos com orações condicionais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer a classificação das orações subordinadas adverbiais para leitura mais qualificada e consciente.</li> <li>Identificar os valores semânticos das conjunções e locuções conjuntivas para posterior leitura de textos de variados gêneros.</li> <li>Compreender, nos textos, o uso da vírgula em orações que expressam circunstâncias.</li> <li>Observar, em textos de diferentes gêneros, outras formas de expressar circunstâncias.</li> </ul>	EF69LP56, EF89LP37, EF09LP08 e EF09LP11.	CG: 1 e 2. CEL: 1. CELP: 1, 2 e 7.
Preparando o terreno	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pesquisa.</li> <li>Curadoria informações.</li> <li>Compartilhamento de experiências.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar pesquisa no <i>site</i> da Nasa, realizando curadoria das informações.</li> <li>A partir das pesquisas, criar cenário de uma narrativa, a ser produzida na seção seguinte.</li> <li>Discutir com os colegas a experiência com a atividade.</li> </ul>	EF89LP24.	CG: 1, 2, 3 e 4. CEL: 1, 2, 5 e 6. CELP: 1, 3 e 9.
Meu conto de ficção científica na prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção de conto de ficção científica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produzir um conto de ficção científica, considerando suas características.</li> <li>Editar, revisar e reescrever o conto, realizando os ajustes necessários.</li> <li>Participar da antologia de contos de ficção científica da turma.</li> </ul>	EF69LP51, EF69LP56, EF89LP24, EF89LP35 e EF09LP04.	CG: 1, 3, 4, 5 e 9. CEL: 1, 2, 5 e 6. CELP: 2, 3, 5 e 10.
Textos em conversa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cobertura de imprensa.</li> <li>Título e linha fina.</li> <li>Lide.</li> <li>Hiperlinks.</li> <li>Discurso direto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acompanhar cobertura de imprensa sobre turismo espacial.</li> <li>Identificar o fato central dos textos jornalísticos, analisando os aspectos relativos ao tratamento da informação.</li> <li>Analisar o título, a linha fina e o lide.</li> <li>Compreender o efeito de sentido de discurso direto.</li> <li>Sintetizar por escrito a abordagem da cobertura de imprensa, curando as informações.</li> <li>Refletir sobre a exploração do espaço.</li> </ul>	EF69LP03, EF69LP17, EF89LP02, EF89LP05, EF89LP07 e EF09LP02.	CG: 1, 4, 5, 6 e 7. CEL: 1, 2, 4 e 6. CELP: 1, 3, 6, 7 e 10.

## CAPÍTULO 7

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
E se a gente aprendesse a checar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informação como mercadoria.</li> <li>• Desinformação e checagem de dados.</li> <li>• Pesquisa de checagem de fatos.</li> <li>• Análise de notícia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistematizar orientações para combater a desinformação.</li> <li>• Mapear o modo como recebem e divulgam informações.</li> <li>• Pesquisar os procedimentos de agências de checagem de informações.</li> <li>• Ler uma notícia e checá-la, apropriando-se dos procedimentos que pesquisaram.</li> </ul>	EF89LP01, EF09LP01 e EF09LP02.	CG: 1, 2, 4, 5, 6 e 7. CEL: 1, 2, 4 e 6. CELP: 1, 3, 6, 7 e 10.
Conversa com arte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construções arquitetônicas com estruturas incomuns.</li> <li>• Arquitetura sustentável.</li> <li>• <i>Podcast</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciar construções arquitetônicas incomuns, inferindo os valores sociais e culturais das obras.</li> <li>• Compreender o conceito da arquitetura sustentável.</li> <li>• Refletir sobre a construção de mundo proposta pelos autores de ficção científica e arquitetos.</li> <li>• Elaborar um <i>podcast</i> sobre a relação do homem com a organização do espaço em que vive.</li> </ul>	EF69LP10, EF69LP12, EF69LP44 e EF69LP49.	CG: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 9. CEL: 1, 2, 4 e 5. CELP: 3, 4, 5 e 6.
Biblioteca cultural em expansão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sugestões de livros, filmes, <i>sites</i> etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartilhar leituras, filmes e outras produções culturais.</li> </ul>	EF69LP46 e EF69LP49.	CG: 1, 2, 3 e 6. CEL: 2 e 5. CELP: 8 e 9.

### Proposta de produção de texto extra – Conto de ficção científica

Neste capítulo, os alunos conheceram um segmento do conto “Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho”, que, seguindo a estrutura de um diário, conta a vida de um “pioneiro” no planeta Vênus. Agora, serão convidados a criar mais uma parte da narrativa, aproveitando a contextualização já apresentada. Sugerimos que o texto tenha, no máximo, 30 linhas.

Para a avaliação, sugerimos a leitura do conto em grupos pequenos e o uso da grade (rubrica de correção) a seguir. Se você tiver turmas com mais de 45 alunos, poderá criar grupos maiores para essa leitura.

#### Grade de critérios

<b>A</b>	O texto é uma continuidade coerente com a contextualização original?
<b>B</b>	O texto está organizado como uma página de diário?
<b>C</b>	Os fatos contados formam uma sequência coerente e completa?
<b>D</b>	O espaço é coerente com a ambientação futurista presente no texto original?
<b>E</b>	Há termos e explicações ligados ao conhecimento científico?
<b>F</b>	A linguagem empregada está em concordância com as variedades urbanas de prestígio, é formal e o uso de expressões coloquiais é intencional (tem uma função no texto)?

#### Conto e romance de ficção científica

Neste capítulo, você leu um segmento do conto “Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho”, que apresenta a estrutura de um diário e relata, em primeira pessoa, a vida de um “pioneiro” no planeta Vênus. Agora, vai criar uma continuidade para essa narrativa, produzindo mais uma página do diário. Nela você deverá relatar fatos e/ou apresentar diálogos que sejam coerentes com a ambientação já apresentada e com o contexto de vida do protagonista.

Releia o trecho disponível e o estudo feito nas seções que se referem à leitura do conto e inicie seu planejamento escolhendo o conteúdo que será apresentado. Considere, por ser uma página de diário, que não é preciso que o texto contenha clímax e desfecho.

### ● Capítulo 8 – Tornar simples o complexo

No último capítulo da coleção, trataremos de gêneros do campo dos estudos e da pesquisa, voltados à divulgação científica. Assim como nas demais leituras, para o estudo do artigo e do vídeo de divulgação científica serão mobilizadas e articuladas estratégias como apreender o sentido global e inferir informações implícitas, mas terão destaque os aspectos relativos às condições de produção e recepção do texto, uma vez que se pressupõe um processo de retextualização para adaptar o discurso a um leitor leigo.

O primeiro texto selecionado para leitura, transcrito de uma revista voltada ao público infantil, revela as estratégias de estudantes de pós-graduação para a comunicação de um conteúdo complexo a um público que inicia contatos menos espontâneos com o universo científico. O segundo, transcrito de um canal de vídeos, associa a ciência ao conteúdo de mídia e, nesse sentido, o trabalho de retextualização à remixagem e ao hibridismo que caracterizam as comunicações contemporâneas.

O estudo dos dois textos é complementado pela exploração mais detida de estratégias de comunicação empregadas pelos autores e pelo estudo das orações reduzidas, cujo domínio contribui para uma expressão clara e fluente, especialmente relevante em um gênero complexo como é o artigo de divulgação científica. Neste capítulo, a atividade de produção de texto propõe a retextualização escrita de um infográfico, destinada a uma das séries dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ação que ajuda a ritualizar a passagem dos estudantes para um novo patamar na hierarquia escolar.

Tal produção é antecedida por uma atividade de pesquisa guiada por você, em que estarão em foco estratégias de seleção e organização de material, procedimentos de anotação e síntese e métodos de comparação e checagem. O resultado contribuirá para a construção do artigo de divulgação científica.

Em mais um passo da sequência didática, em diálogo com o tema do vídeo estudado, os estudantes serão convidados a refletir sobre uma disputa política no campo ambiental, comparando propostas

e relacionando os discursos de várias instituições aos seus interesses, propósitos e papéis sociais. Trata-se de uma oportunidade de observar o pluralismo de ideias, próprio do ambiente democrático.

Em contraposição, na última seção, retomarão a discussão sobre *fake news* iniciada no Capítulo 7 para problematizar seus efeitos no campo da saúde. Disso decorrerá a produção de um vídeo de divulgação científica, em que os alunos experimentarão uma atuação nas mídias que lhes dá protagonismo saudável e contribui para a construção de um projeto autoral.

No capítulo, portanto, estão em destaque procedimentos de investigação e pesquisa, que contribuem decisivamente para o aprender a aprender, a articulação com outras áreas e o protagonismo. O desafio da leitura e a inserção no universo de quem divulga conhecimento contribuem para a transição do estudante para o Ensino Médio que se avizinha e podem, inclusive, orientar e apoiar as escolhas pessoais dos jovens neste momento importante de transição.

CAPÍTULO 8				
Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
E se a gente analisasse um esquema ilustrativo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Características de um esquema ilustrado.</li> <li>Retextualização do esquemático para o discursivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender as características de um esquema ilustrativo a fim de retextualizá-lo.</li> </ul>	EF69LP33.	CG: 1, 2, 4, 9 e 10. CEL: 1, 2 e 3. CELP: 2, 3 e 5.
Leitura 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Características estruturais e discursivas de um texto de divulgação científica.</li> <li>Contexto de produção.</li> <li>Seleção lexical e linguagem.</li> <li>Comparação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Refletir sobre o contexto de produção do texto.</li> <li>Analisar os elementos composicionais de um artigo de divulgação científica.</li> <li>Reconhecer a função de paráfrases em artigo de divulgação científica.</li> </ul>	EF69LP29, EF69LP42 e EF89LP29.	CG: 1, 2, 4, 9 e 10. CEL: 1, 2 e 3. CELP: 2 e 3.
Leitura 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Características multimodais do vídeo.</li> <li>Linguagem empregada pelo apresentador.</li> <li>Citações diretas e paráfrases.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Refletir sobre o contexto de produção.</li> <li>Analisar a linguagem e os elementos composicionais do vídeo.</li> <li>Assistir ao vídeo, tomando notas, e produzir um texto para explicar sua importância para divulgação de conhecimento.</li> <li>Identificar citações diretas e paráfrases, refletindo sobre a retextualização em texto de divulgação científica multimodal.</li> </ul>	EF69LP29, EF69LP43 e EF89LP28.	CG: 1, 2, 4, 5, 7, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3, 4 e 6. CELP: 1, 2, 3, 4, 6, 7 e 10.
Se eu quisesse aprender mais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Paráfrases para explicar conceitos.</li> <li><i>Hiperlinks</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender como os textos científicos didatizam as informações para um público leigo (por meio de explicações e hipertextos).</li> <li>Reconhecer a função de paráfrases e <i>hiperlinks</i> em texto de divulgação científica.</li> </ul>	EF89LP29 e EF89LP30.	CG: 1, 2, 4 e 5. CEL: 1, 2, 3 e 6. CELP: 2, 3 e 10.
Falando sobre a nossa língua	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orações desenvolvidas.</li> <li>Orações reduzidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diferenciar orações desenvolvidas de orações reduzidas, reconhecendo seus efeitos de sentido em textos.</li> </ul>	EF09LP08 e EF09LP11.	CG: 1, 2, 4, 9 e 10. CEL: 1, 2 e 3. CELP: 1, 2 e 3.
Preparando o terreno	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pesquisa e curadoria de informações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler reportagens e artigo de opinião, analisando e comparando informações.</li> <li>Fazer fichamentos dos textos lidos, grifando as partes mais importantes e selecionando informações.</li> <li>Consultar outras fontes para ampliar a pesquisa e desenvolver métodos e estratégias de curadoria.</li> </ul>	EF69LP30, EF69LP32, EF69LP34, EF89LP24 e EF89LP27.	CG: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3, 4 e 6. CELP: 2, 3, 6, 8 e 10.

## CAPÍTULO 8

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Nosso artigo de divulgação científica na prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de artigo de divulgação científica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejar e produzir um artigo de divulgação científica.</li> <li>• Editar, revisar e reescrever o artigo de divulgação científica, fazendo ajustes.</li> <li>• Utilizar pistas linguísticas para hierarquizar informações.</li> <li>• Empregar paráfrases para simplificar a explicação dos conceitos.</li> </ul>	EF69LP31, EF69LP35, EF69LP36 e EF89LP29.	CG: 1, 2, 4, 6, 9 e 10. CEL: 1, 2 e 3. CELP: 2, 3, 5 e 6.
Textos em conversa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propostas políticas controversas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer propostas políticas para solução de problemas, analisando diferentes opiniões e debatendo-as.</li> </ul>	EF89LP20.	CG: 1, 2, 4, 6, 7, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 4. CELP: 3, 6 e 7.
Fora da caixa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fake news.</li> <li>• Podcast científico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar pesquisas comparando e checando a confiabilidade das informações.</li> <li>• Produzir um roteiro para depois gravar um <i>podcast</i>.</li> </ul>	EF69LP31, EF69LP35, EF69LP37, EF89LP24, EF89LP25, EF09LP01 e EF09LP02.	CG: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3, 4 e 6. CELP: 2, 3, 5 e 6.

### Proposta de produção de texto extra – Artigo de divulgação científica

No Capítulo 8, os alunos fizeram a retextualização de um infográfico, adaptando-o a um público mais jovem: alunos de, em média, dez anos de idade.

Ainda pensando nesse público, farão uma nova atividade: a produção de um artigo de divulgação científica com base em uma lista de informações. Eles devem organizar os dados em períodos e parágrafos e traduzir o jargão científico de modo compreensível para os leitores.

Sugerimos que o artigo seja produzido individualmente e sua avaliação seja feita em duplas, considerando a grade (rubrica de correção) a seguir.

#### Grade de critérios

<b>A</b>	O texto expressa todo o conteúdo disponível?
<b>B</b>	O texto formou períodos e parágrafos com as informações listadas?
<b>C</b>	O artigo deixa claro que está divulgando resultados de um estudo novo?
<b>D</b>	O artigo expõe a importância da pesquisa para a sociedade?
<b>E</b>	O título anuncia o conteúdo do artigo?
<b>F</b>	Foram empregados procedimentos como paráfrases, comparações, exemplos etc. para explicar os dados mais complexos?
<b>G</b>	O artigo tem linguagem acessível aos leitores (crianças de dez anos em média) e não banaliza o conteúdo?
<b>H</b>	A leitura do texto é fluente e há coesão entre as partes do texto (isto é, não há partes do texto que parecem soltas)?

#### Artigo de divulgação científica

Você já produziu neste último capítulo do livro uma retextualização escrita de um infográfico para um público infantil. Sua nova produção terá o mesmo público, ou seja, crianças na faixa dos dez anos, e você deverá escrever um artigo que exponha todo o conteúdo da lista a seguir. É preciso definir a forma mais adequada de organizar os dados em períodos e parágrafos.

Volte às orientações do capítulo e adapte-as a essa nova situação. As informações deverão ser explicadas de modo acessível aos leitores.

#### Informações

1. Descoberta: neandertais já usavam penicilina.
2. Quem fez o estudo: cientistas da Universidade da Austrália.
3. Quando o estudo foi feito: 2017.
4. Material usado: ossadas de dois neandertais encontradas na caverna de El Sidrón, na Espanha.
5. Evidência: foram observados dentes com sinal de cárie, preenchidos com material genético pertencente a fungos do gênero *Penicillium*.
6. Relações: fungos do gênero *Penicillium* foram usados por Alexander Fleming para criar o primeiro antibiótico em 1928.
7. Relevância do estudo: prova de que o uso de plantas que contêm penicilina é muito antigo.

Fonte: VAIANO, Bruno. Neandertais já usavam penicilina. *Superinteressante*, São Paulo, maio 2017, p. 17. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/neandertais-tomavam-aspirina-ha-50-mil-anos/>. Acesso em: 6 jun. 2022.

## 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 em ambiente escolar. Com indicações objetivas sobre a prática pedagógica, o autor convida os docentes a oferecer a seus alunos a oportunidade de refletir sobre os usos da língua.

**BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: Estética da criação verbal. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.**

Ensaio essencial para a compreensão da dialógica bakhtiniana, a obra apresenta a teoria do pensador russo sobre a natureza da língua, considerada por ele um fenômeno social, histórico e ideológico.

**BALTAR, Marcos et al. O interacionismo sociodiscursivo na formação dos professores: o perigo da gramaticalização dos gêneros textuais. Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 8, n. 1, p. 159-172, jun. 2005. Disponível em: [https://www.academia.edu/59637405/O\\_Interacionismo\\_Sociodiscursivo\\_na\\_Forma%C3%A7%C3%A3o\\_dos\\_Professores\\_O\\_Perigo\\_da\\_Gramaticaliza%C3%A7%C3%A3o\\_dos\\_G%C3%A3neros](https://www.academia.edu/59637405/O_Interacionismo_Sociodiscursivo_na_Forma%C3%A7%C3%A3o_dos_Professores_O_Perigo_da_Gramaticaliza%C3%A7%C3%A3o_dos_G%C3%A3neros). Acesso em: 1 ago. 2022.**

O artigo apresenta os resultados de um trabalho realizado com professores da rede pública municipal de Ensino Fundamental da cidade de Caxias do Sul (RS), com o intuito de repensar as práticas de leitura e produção de texto em sala de aula. Os autores questionam o enfoque equivocado dado à linguística textual e sugerem uma abordagem à luz do interacionismo sociodiscursivo.

**BARROS-MENDES, Adelma N. N. A linguagem oral nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental: 3º e 4º ciclos: algumas reflexões. 2005. Tese (Doutorado em Linguística**

**Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.**

Na tese, a autora analisa o percurso da língua oral nos livros didáticos de Língua Portuguesa em dois programas, PNLD 2002 e PNLD 2005. Ela identifica um aumento das propostas que focam a oralidade, que esse trabalho abarca tanto os gêneros orais formais e públicos como atividades e, por fim, que as obras didáticas em análise estão em consonância com os novos paradigmas de ensino da Língua Portuguesa e com documentos oficiais (PCN, PNLD).

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. O uso de metodologias ativas colaborativas e a formação de competências, s. d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/202-o-uso-de-metodologiasativas-colaborativas-e-a-formacao-de-competencias-2?highlight=WyJtZXRvZG9sb2dpYXMlLCJhdG9sI2YXMiLCJtZXRvZG9sb2dpYXMyYXRpdmFzIl0=>. Acesso em: 23 maio 2022.**

O site da BNCC disponibiliza relatos de práticas de educadores indicados ao Prêmio Professores do Brasil. O texto em questão aborda como o desenvolvimento de competências pode ser beneficiado pelo uso de metodologias ativas.

**BATISTA, Antônio A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: BATISTA, Antônio A. G.; ROJO, Roxane (org.). Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 25-67.**

Neste capítulo, Batista analisa criticamente como os livros didáticos do PNLD refletem as mudanças de paradigmas engendradas pela Academia e por documentos oficiais e discute a ideia de um livro didático adequado às práticas de sala de aula.

**BECHARA, Evanildo. Gramática escolar da língua portuguesa. 2. ed. ampliada e atualizada pelo novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.**

Dedicada a professores e estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio, esta gramática é material importante de leitura e consulta àqueles que buscam fazer uso produtivo da chamada norma-padrão. A obra explora as potencialidades da língua portuguesa em todos os seus aspectos: fonético-fonológico, morfosintático, léxico, incluindo noções de estilística, compreensão e interpretação de texto, e apresenta ao leitor uma breve história da língua portuguesa.

**BORGES, Marcos C.; CHACHÁ, Silvana G. F. et al. Aprendizado baseado em problemas. Medicina (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 3, n. 47, p. 301-307, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86619/89549>. Acesso em: 24 maio 2022.**

O artigo apresenta um panorama do aprendizado baseado em problemas (ABP): o que é, histórico, tutorial de um grupo de ABP, descrição de possíveis funções dos integrantes de um grupo e, finalmente, vantagens e limitações de aplicação dessa abordagem.

BRACKMANN, Christian P. **Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na educação básica**. 2017. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (Cinted), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172208>. Acesso em: 24 maio 2022.

Esta tese apresenta um estudo detalhado sobre o pensamento computacional, além de verificar a possibilidade de desenvolvê-lo na Educação Básica utilizando exclusivamente atividades desplugadas (sem o uso de computadores) para que estudantes em regiões/escolas onde não há computadores/dispositivos eletrônicos, internet e mesmo energia elétrica também possam se beneficiar desse método.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 jun. 2022.

A lei promoveu profundas alterações na estrutura do ensino nacional. Em síntese, ela priorizou a educação voltada para as necessidades do mercado de trabalho: os currículos passaram a dar ênfase ao ensino tecnicista e profissionalizante. A lei, também, organizou o ensino em 1º e 2º graus, ampliou a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, transformou o antigo curso secundário – clássico, científico ou normal – em ensino de 2º grau e oficializou o ensino supletivo, entre outras determinações.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano CXXXIV, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 3 maio 2022.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) regulamenta o sistema educacional público e privado do país. Foi criada com o propósito de garantir a toda a população o acesso à educação gratuita de qualidade, do ensino básico ao superior. Estabelece os deveres da União, do Estado e dos municípios em relação à educação pública, além de dispor sobre a formação dos profissionais da área e os requisitos para a prática docente.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 17 maio 2022.

O documento apresenta diretrizes para orientar os educadores quanto a aspectos fundamentais de cada disciplina e um conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para os estudantes.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, DF: MEC, 2000.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

Este texto, dirigido aos profissionais atuantes na Educação Básica, discute as práticas de aprendizado, considerando os diferentes contextos e as condições de trabalho nas escolas brasileiras. De forma complementar aos PCN para o Ensino Médio, a publicação apresenta orientações educacionais tendo em vista a escola em sua completude, embora se concentre nos componentes curriculares da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

BRASIL. Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano CLII, n. 213, p. 1, 9 nov. 2015. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=09/11/2015>. Acesso em: 3 maio 2022.

A lei decreta que escolas, clubes e agremiações pratiquem ações de combate e prevenção ao *bullying*. Ela ainda determina que docentes e equipes pedagógicas recebam capacitação para concretizar tais ações, orientar pais e familiares e identificar autores e alvos, que sejam realizadas campanhas educativas sobre o programa e oferecida assistência psicológica, social e jurídica a autores e alvos.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano CLIV, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>. Acesso em: 17 maio 2022.

Esta lei modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). O texto determinou uma alteração na estrutura do Ensino Médio: houve aumento do tempo mínimo do aluno na escola (de 800 para 1.000 horas anuais, até 2022).

Além disso, foram estabelecidas uma nova organização curricular, mais flexível à escolha do estudante e que contempla a BNCC, e a oferta dos itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 3 maio 2022.

A BNCC é um documento de caráter normativo que estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes de escolas públicas e privadas brasileiras devem desenvolver ao longo

da Educação Básica. A Base – que não é currículo – apresenta quais conhecimentos, competências e habilidades são esperados que os alunos detenham ao longo de sua vida escolar, independentemente dos currículos que as escolas adotem.

**BRASIL. Lei n. 13.819, de 26 de abril de 2019a. Institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, a ser implementada pela União, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; e altera a Lei n. 9.656, de 3 de junho de 1998. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano CLVII, n. 81, p. 1, 29 abr. 2019. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=1&data=29/04/2019>. Acesso em: 3 maio 2022.**

A lei estabelece um sistema nacional para prevenção do suicídio e da automutilação e determina que tal sistema deve operar por meio da cooperação de estados, municípios, União e Distrito Federal e com a participação da sociedade civil e de instituições privadas. A lei prevê ainda um serviço telefônico para atendimento sigiloso e gratuito às pessoas em sofrimento psíquico e prescreve que a notificação obrigatória desses casos seja sigilosa nos estabelecimentos de saúde, segurança, escolas e conselhos tutelares. Além disso, a lei descreve os objetivos da Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, institui campanhas publicitárias dessa política e define o que é violência autoprovocada.

**BRASIL. Ministério da Educação. Temas Contemporâneos Transversais – Propostas de práticas de implementação. Brasília: MEC, 2019b. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia\\_pratico\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf). Acesso em: 23 jun. 2022.**

A publicação define o que são os TCTs, explana sobre as diferenças entre as abordagens interdisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar e propostas de práticas de abordagens dos TCTs.

**BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. Edital de convocação n. 03/2019 – CGPLI. [Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos educacionais digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2021]. Diário Oficial da União: seção 3, Brasília, n. 241, p. 62, 13 dez. 2019c. Disponível em: [https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-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/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13_RETIFICACAO_07.04.2021.pdf). Acesso em: 18 maio 2022.**

O documento apresenta a convocação e as diretrizes para inscrição de obras no Programa Nacional do Livro Didático 2019.

**BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Modalidades Especializadas em Educação. Edital de convocação 01/2022 – CGPLI. [Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos educacionais digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2024-2027].**

**Diário Oficial da União: seção 3, Brasília, n. 60, p. 45, 29 mar. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-no-01-2022-cgplipnld-2024-2027>. Acesso em: 28 abr. 2022.**

O documento apresenta a convocação e as diretrizes para inscrição de obras no Programa Nacional do Livro Didático 2024-2027.

**BRETON, Philippe. A argumentação na comunicação. Bauru: Edusc, 1999.**

Esta obra oferece ao professor instrumentos para que possa analisar de modo crítico textos e discursos que visam convencer, contribuindo para desenvolver uma visão de mundo mais crítica.

**BRITO, Karim Siebeneicher; GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir Mário (org.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.**

A publicação apresenta aos professores importantes reflexões e pesquisas realizadas em diversas universidades brasileiras sobre gêneros textuais e sua aplicabilidade no letramento. Dividida em oito capítulos, de autoria de renomados estudiosos, a obra contribui para a reflexão sobre a prática docente ao expor propostas que envolvem leitura crítica de diferentes gêneros e produções textuais. Com abordagens variadas, trata de temas como letramento digital, relação entre suporte e gênero, produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos, entre outros.

**CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, Egon de O.; ROJO, Roxane (coord.). Língua portuguesa: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 6 jun. 2022. p. 85-106.**

Neste artigo, Cafiero nos convida a uma importante reflexão acerca do ensino da leitura na escola. A autora mostra que a leitura é um processo que não se limita à decodificação de sinais; ela envolve aspectos históricos, culturais, sociais e cognitivos.

**CALLIGARIS, Contardo. A adolescência. São Paulo: Publifolha, 2009.**

No livro, o doutor em Psicologia Clínica, psicanalista e escritor analisa esse período e suas implicações na sociedade atual de forma bastante didática. Na obra, Calligaris também se dedica a investigar quanto tempo dura a adolescência. O psicanalista relembra que não são poucos os especialistas que apresentam como marco do início da adolescência as mudanças fisiológicas produzidas pela puberdade, mas esses mesmos especialistas têm dificuldade de precisar quando ela termina, sobretudo porque estão cada vez mais escassos os ritos de passagem que marcam a entrada de um jovem na vida adulta, principalmente em países nos quais esse jovem precisa tornar-se adulto cada vez mais cedo, como é o caso do Brasil.

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

A obra reúne ensaios de um dos maiores críticos literários brasileiros. Na primeira parte deles, Candido se debruça sobre autores da literatura nacional, como Machado de Assis, Oswald de Andrade e Guimarães Rosa, entre outros. Na segunda parte, está presente aquele que é considerado um dos artigos brasileiros mais relevantes sobre a importância da literatura na vida de todas as pessoas, “O direito à literatura”, além de outros ensaios do crítico.

**CARLOS, Jairo Gonçalves. Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades.** 2007. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto de Física/Instituto de Química, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2961/1/2007\\_JairoGoncalvesCarlos.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2961/1/2007_JairoGoncalvesCarlos.pdf). Acesso em: 17 maio. 2022.

A partir de um questionário aplicado a professores do período noturno de uma escola pública do Distrito Federal, o autor discute as dificuldades na implementação da interdisciplinaridade no Ensino Médio. Por meio das respostas dos professores e de documentos oficiais do Ministério da Educação, o trabalho aponta possíveis caminhos e soluções para que a interdisciplinaridade não seja meramente um fim, mas um meio para que os objetivos educacionais propostos pela comunidade escolar sejam alcançados.

**CASTILHO, Ataliba T. de. A língua falada no ensino de português.** São Paulo: Contexto, 1998.

Nesta obra, o autor propõe uma renovação no ensino da gramática nas escolas a partir da análise 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, p. 28, 9 dez. 2010.** Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=28&data=09/12/2010>. Acesso em: 17 maio 2022.

A organização e o funcionamento do Ensino Fundamental têm passado por mudanças nos últimos anos, objetivando a melhoria de sua qualidade. O parecer traz uma mudança significativa, ampliando a duração do Ensino Fundamental para nove anos mediante a matrícula obrigatória de crianças com seis anos de idade.

**COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2009.

Esta obra questiona a estrutura das atuais práticas de leitura nas escolas de Educação Básica e convida a uma mudança de postura dos professores com o objetivo de formar alunos leitores, e não apenas decodificadores do código escrito.

**DIONISIO, Angela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. Gêneros textuais & ensino.** São Paulo: Parábola, 2020.

Coletânea de ensaios sobre análise e produção de diferentes gêneros textuais. Dividida em duas partes, a obra apresenta, na primeira, as bases teórico-metodológicas que fundamentam a noção de gênero como elemento comunicativo das interações sociais. Na segunda, analisa gêneros da mídia impressa e digital para fins didáticos.

**ESTANISLAU, Gustavo M.; BRESSAN, Rodrigo A. (org.). Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber.** Porto Alegre: Artmed, 2014.

Esta obra aborda questões de saúde mental que a escola precisa enfrentar, como transtorno de déficit de atenção e hiperatividade de crianças e adolescentes. Por meio de dicas e exemplos, o autor auxilia os profissionais de educação, em particular o professor em sala de aula, a compreender essas questões e a lidar com elas.

**FARDO, Marcelo L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem.** *Renote*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/41629>. Acesso em: 6 jun. 2022.

Este artigo faz uma análise da metodologia ativa gamificação com o intuito de identificar formas mais eficazes de incorporá-la na prática docente. Ele também apresenta a conceitualização dessa metodologia, um relato da utilização da prática em ambiente de aprendizagem e encerra com sugestões de aplicação na prática docente.

**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.

**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.

**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 por meio da metodologia qualitativa sobre a teoria da autorregulação da aprendizagem presente na atuação do pedagogo em espaços educativos não escolares, tais como organizações empresariais, públicas e privadas, governamentais, não governamentais e fundações.

**FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA BRASIL (UNICEF BRASIL). Impacto da covid-19 na saúde mental de crianças, adolescentes e jovens é significativo, mas somente a “ponta do iceberg”. Fundo das Nações Unidas para a Infância Brasil (Unicef Brasil), Brasília, 4 out. 2021.** Disponível <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/impacto-da-covid-19-na-saude-mental-de-criancas-adolescentes-e-jovens#:~:text=Transtornos%20mentais%20diagnosticados%20E2%80%93%20incluindo%20transtorno,a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20as%20conquistas%20eem>. Acesso em: 29 abr. 2022.

Neste comunicado do Unicef, apresentam-se dados do principal relatório anual da organização sobre a saúde mental de crianças, adolescentes e cuidadores no século 21, a disparidade entre as necessidades de saúde mental e o financiamento de políticas voltadas a essa área e como esse contexto foi negativamente impactado e agravado pelas restrições de movimento relacionados à pandemia de covid-19.

**GATTI, Bernadete A. O professor e a avaliação em sala de aula.** Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 27, p. 97-114, jun. 2003. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/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 e analisa a leitura como uma prática ativa em que o leitor constitui sentidos ao debruçar-se sobre o texto. Rico em referências, o autor discute o corpo do leitor, o tempo e a cultura adquirida e se propõe a descrever, levantar hipóteses e dar alguns exemplos do que ele chama de “fora-do-texto”, ou seja, o leitor e a situação de leitura.

**INSTITUTO AYRTON SENNA. Pensamento computacional e programação como ferramentas de aprendizagem.** Instituto Ayrton Senna, São Paulo, 14 out. 2019. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/meu-educador-meu-idolo/materialdeeducacao/pensamento-computacional-e-programacao-como-ferramentas-de-aprendizagem.html>. Acesso em: 24 maio 2022.

O texto apresenta os conceitos de pensamento computacional e de programação como ferramentas importantes para o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes em sala de aula. Para auxiliar os professores em suas práticas pedagógicas, são apontadas as relações entre os termos e a BNCC, assim como a importância de abordá-los em contextos de aprendizagem para que os alunos explorem potenciais de concepção e produção de novas tecnologias.

**INSTITUTO PORVIR. Entenda as 10 competências gerais que orientam a Base Nacional Comum.** 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.

**JOUBE, 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 como coletivo, social. Deve-se considerar aspectos subjetivos, de emoções e de sentimentos, no processo de entender os sentidos do que é lido.

**KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. Ler e 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 sua disposição no momento da leitura, esta obra estabelece uma ponte entre teorias sobre texto e leitura e práticas de ensino e defende que a leitura de um texto exige mais do que apenas conhecimento linguístico.

**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.

**LACERDA, Rodrigo. O fazedor de velhos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

Neste romance do escritor carioca Rodrigo Lacerda é narrada a história de Pedro, um garoto comum, que gosta das mesmas coisas que os outros adolescentes, como praia e esportes, mas que diferentemente dos colegas aprecia muito ler. Pedro também começa a ter dúvidas e inquietações relativas à vida adulta, e quem o ajuda a refletir e encontrar soluções é Nabuco, um professor sábio e misterioso.

**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.

**LISPECTOR, Clarice. A mensagem.** In: **Todos os contos.** Rio de Janeiro: Rocco, 2016. p. 284-299.

No conto "A mensagem", a escritora Clarice Lispector narra a história de um rapaz de 16 anos que conhece uma moça de 17, na escola, e, sem perceber, divide com ela seus sentimentos e angústias. E os dois acabam deparando com um elemento fantástico: uma casa velha e enigmática que interfere no destino deles.

**LOPES NETO, Aramis. Bullying – comportamento agressivo entre estudantes.** *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5 (supl.), p. S164-S172, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06>. Acesso em: 25 maio 2022.

Neste artigo, o médico Aramis Lopes Neto alerta para o fato de que o *bullying* não deve ser admitido como natural ou ignorado pelos adultos, pois pode trazer danos à saúde e ao desenvolvimento das crianças e adolescentes e que sua prevenção é uma medida de saúde pública.

**LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem escolar: passado, presente e futuro.** São Paulo: Cortez, 2021.

Objeto de constantes pesquisas e estudos, a avaliação escolar ganhou nesta obra uma compilação de artigos críticos sobre o tema, escritos entre os anos de 1976 e 1994, mas que permanecem bastante atuais. Luckesi questiona as práticas de avaliação autoritárias, que resultam em uma pedagogia do exame e não focada no ensino/aprendizagem, e faz proposições para torná-la mais viável e construtiva.

**LUFT, Celso Pedro. Moderna gramática brasileira.** São Paulo: Globo, 2003.

Obra de referência para os estudiosos da língua portuguesa, propõe-se a descrever a norma brasileira da língua, valendo-se de elementos da Linguística Moderna e da Teoria da Comunicação. Além de abordar os aspectos gramaticais referentes à sintaxe, morfologia, fonologia e ortografia, traz ainda o alfabeto fonético atualizado e bibliografia complementar para quem quiser se aprofundar nos temas tratados. Um material de apoio fundamental para o trabalho docente.

**MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida.** In: RANGEL, Egon de O.; ROJO, Roxane (coord.). *Língua portuguesa: Ensino Fundamental.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-cap-a-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-cap-a-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 6 jun. 2022. p. 65-84.

Este artigo propõe uma reflexão sobre os desafios que envolvem o processo de escrita no ambiente escolar. Para o professor preocupado em formar estudantes autônomos, capazes de produzir textos que possam circular para além da sala de aula, é uma leitura importante. A autora percorre diferentes práticas pedagógicas ao longo do século XX e defende a importância de tomar a escrita como um processo interlocutivo e contextualizado social e culturalmente.

**MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.**

Na obra, Marcuschi indica que fala e escrita não apresentam relações dicotômicas, mas as considera como duas modalidades de uso da mesma língua, tendo elas a mesma capacidade de expressar fatos. Em seguida, o linguista propõe estratégias de retextualização e mostra como essas atividades são corriqueiras no cotidiano e apresenta uma proposta de sistematização para elas.

**MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.**

Nesta obra, as noções de texto, gênero, compreensão e sentido são trabalhadas de acordo com a concepção sociointeracionista da língua. Marcuschi busca mostrar o funcionamento das linguagens escrita e oral sob o aspecto textual-interativo em situações enunciativas cotidianas.

**MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (org.). Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.**

Esta obra reúne artigos que discutem, a partir de diferentes abordagens teóricas, as mudanças nas atividades linguístico-cognitivas trazidas pelo advento das novas tecnologias e como essas transformações se revelam no processo de ensino e aprendizagem da língua, tanto no ambiente escolar como fora dele. Conceitos como hipertexto, gêneros eletrônicos e ensino a distância são analisados com profundidade.

**MEIRIEU, Phillipe. Aprender... sim, mas como? 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.**

O autor reflete sobre as práticas de aprendizagem, sugerindo algumas possibilidades para os professores elaborarem, regularem e avaliarem suas ações pedagógicas, bem como propõe estratégias de ensino respeitando a individualidade do estudante e sua forma de aprender.

**MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006. p. 119-226.**

Nesse texto, Mendonça oferece discussões a respeito do ensino de gramática na escola. A autora evidencia que o ensino da gramática é importante nas aulas de Língua Portuguesa, entretanto alguns estudos revelam a necessidade de essa prática ser revista diante dos resultados insatisfatórios de noções da gramática normativa em situações de avaliações formais. Nessa perspectiva, ela considera que a gramática deva ser sim trabalhada em sala de aula, mas com foco na reflexão e nos usos da linguagem.

**MORSON, Gary Saul; EMERSON, Carly. Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística. Tradução Antonio Pádua Danesi. São Paulo: Edusp, 2008.**

Os autores fazem um percurso crítico à obra de Mikhail Bakhtin, considerando continuidades, rupturas e até contradições do pensamento bakhtiniano. Destacam a primazia de três cernes

do pensamento de Bakhtin – prosaística, inacabamento e dialogismo – e a relação de sua obra com outros pensadores.

**NEVES, Maria H. de M. Gramática na escola. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.**

Fruto de uma pesquisa realizada pela autora no final dos anos 1980, na qual compilou o relato de 170 professores dos Ensinos Fundamental e Médio a respeito de suas bases teóricas e suas práticas no que diz respeito ao ensino da gramática, este livro traz as reflexões e constatações da pesquisadora sobre o assunto.

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

A obra da ONU apresenta um panorama do suicídio: sua relação com doenças mentais e físicas, fatores sociodemográficos e ambientais, fatos e mitos, como abordar uma pessoa sob risco de, o que fazer e o que não fazer, entre outros. Apesar de a publicação ser destinada a grupos profissionais e sociais potencialmente atuantes nos programas de prevenção ao suicídio – profissionais de saúde, educadores, agentes sociais, governantes, legisladores, comunicadores sociais, forças da lei, famílias e comunidades –, ela pode servir de fonte de informação para pessoas interessadas em contribuir na prevenção do suicídio.

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

Com base na teoria do psicanalista Erik Erikson, que afirma que a construção de um senso da própria identidade é tarefa primordial da adolescência, nesta obra o psicólogo Antonio Carlos Amador Pereira defende que, ao mesmo tempo que ocorre esse processo, há um senso de confusão de papéis, já que o adolescente precisa reunir e organizar tudo aquilo que aprendeu sobre si mesmo e compreender os diferentes lugares que ocupa e que já ocupou ao longo de sua vida.

**PERRENOUD, Phelippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.**

Na obra, Perrenoud apresenta a noção de competência, analisa a questão da formação de competências na escola e como elas podem se articular com os conhecimentos disciplinares.

**POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado de Letras, 1996.**

Esta obra é uma compilação de textos, trabalhos apresentados em congressos e reflexões realizadas por Sírio Possenti sobre o ensino de gramática na escola. O autor defende uma abordagem focada na gramática internalizada e descritiva, que prioriza a leitura, a escrita e a narrativa oral, em detrimento da gramática normativa.

RAABE, André L. A.; BRACKMANN, Christian P.; CAMPOS, Flávio R. **Currículo de referência em tecnologia e computação: da educação infantil ao ensino fundamental**. São Paulo: CIEB, 2018. *E-book em pdf*. Disponível em: [https://curriculo.cieb.net.br/assets/docs/Curriculo-de-referencia\\_EI-e-EF\\_2a-edicao\\_web.pdf](https://curriculo.cieb.net.br/assets/docs/Curriculo-de-referencia_EI-e-EF_2a-edicao_web.pdf). Acesso em: 24 maio 2022.

Este livro tem por objetivo instrumentalizar o professor para o trabalho com competências e habilidades alinhado com as TDIC. Para isso, a obra parte de análises de referências curriculares nacionais e internacionais e propõe sugestões pedagógicas práticas para a mobilização de habilidades.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE/CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

Com base na frase “Ler é melhor que estudar”, de Ziraldo, Rojo propõe uma reflexão sobre a importância do letramento e problematiza o distanciamento da escola das práticas sociais. Nesse sentido, destaca alguns procedimentos, estratégias e capacidades de leitura que precisam ser promovidos na escola para garantir a autonomia dos estudantes e sua formação como sujeito social e leitor-cidadão.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

Artigo que tem por finalidade discutir a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos, que contemple a diversidade cultural, fruto da globalização, e a diversidade de linguagens presentes no mundo contemporâneo. Se o processo de leitura não é mais apenas linguístico, mas envolve som, imagem, movimento, isso exige dos alunos novas capacidades de compreensão e elaboração.

ROJO, Roxane. **Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos**. In: ROJO, Roxane. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

Neste artigo, a autora reflete sobre como a teoria dos gêneros proposta pelo Círculo de Bakhtin poderia contemplar multiletramentos. Rojo reafirma a importância de pensar uma educação linguística adequada ao aluno multicultural. Sua proposta consiste em lidar, no ambiente escolar, com diferentes variedades sociais e geográficas da língua, usadas em situações discursivas diversas, visando a uma aprendizagem mais significativa para os alunos.

ROLDÃO, Maria do Céu; FERRO, Nuno. **O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação**. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/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.

SAMOYAUULT, Tiphaine. **A intertextualidade**. Tradução Sandra Nitrini. São Paulo: Hucitec/Aderaldo & Rothschild, 2008. (Coleção Linguagem e Cultura, 40).

Definindo a intertextualidade como a memória que a literatura tem de si mesma, esta obra traz uma importante reflexão para o trabalho docente ao convidar o professor a considerá-la em três níveis: a memória trazida pelo texto, a memória do autor e a memória do leitor. Percorrendo concepções teóricas de importantes estudiosos e tecendo comentários e críticas sobre elas, Samoyault chama a atenção para o caráter subjetivo da recepção intertextual.

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

A obra propõe uma reflexão sobre os métodos de avaliação que podem ser aplicados para que os resultados sejam produtivos para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, instrumentaliza o professor a se apropriar desses métodos e aplicá-los em sala de aula, criando oportunidade para que ele repense e redesenhe sua prática pedagógica.

SCAVACINI, Karen. **O suicídio é um problema de todos: a consciência, a competência e o diálogo na prevenção do suicídio**. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2018. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-26102018-155834/publico/scavacini\\_do.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-26102018-155834/publico/scavacini_do.pdf). Acesso: 31 maio 2022.

Na tese, a estudiosa Karen Scavacini defende, entre outros pontos, que o tabu impede que o suicídio seja tratado abertamente pela sociedade e que o aumento da consciência sobre ele é uma das formas de diminuir esse fenômeno.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

A obra é uma coletânea de artigos publicados pelos autores e outros colaboradores com o intuito de apresentar uma proposta de organização curricular para o ensino da língua materna tomando por base o trabalho com gêneros textuais e considerando o texto um meio de interação social.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Lima Barreto: triste visionário**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

Nesta biografia de Lima Barreto, a antropóloga e historiadora Lilia Schwarcz aborda a questão racial e outros problemas sociais do início do século XX sob a ótica desse escritor. Jornalista, anarquista e militante crítico do racismo, Lima Barreto escreveu sobre nacionalismo, preconceito e identificou-se com problemas enfrentados pelas mulheres. A biografia é ilustrada com fotografias e manuscritos e é baseada em diversas publicações e em diários e outros escritos de Lima Barreto.

**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.

Nesta obra, o autor se dedica a estudar o conceito de adolescência, a estrutura cerebral dos adolescentes e apresenta sugestões práticas para familiares e educadores.

**SOARES, Magda Becker. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.) Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino.** São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-60.

O texto da professora e pesquisadora Magda Becker Soares apresenta as relações entre os pontos de vista sobre a linguagem e o modo como se dá o ensino da língua, demonstrando que, ao considerar a língua homogênea sem levar em conta sua utilização social, privilegia-se apenas um de seus usos. Dessa concepção, derivou-se um ensino visto como um sistema fechado e intocável, que só passou a sofrer alterações quando a linguagem foi definida como lugar das relações sociais.

**SOUZA, André Portela et al. Síntese de evidências FGV CLEAR – Pandemia de covid-19: o que sabemos sobre os efeitos da interrupção das aulas sobre os resultados educacionais?** São Paulo: FGV EESP Clear, 2021.

O grupo de autores buscou avaliar os impactos dos afastamentos resultantes da pandemia de covid-19 em diversos níveis educacionais. O relatório traz uma análise profunda, capaz de identificar desde disciplinas com aprendizado mais comprometido até índices de desistência atrelados à situação familiar. O ensino remoto também é abordado, por ter sido uma alternativa no período de isolamento. A primeira parte apresenta dados de diferentes países, enquanto a segunda dedica-se aos efeitos da situação no Brasil.

**TOGNETTA, Luciene R. P.; VINHA, Telma P. Estamos em conflito: eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. In: CUNHA, Jorge L.; DANI, Lúcia S. C. Escola, conflitos e violências.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008. p. 199-246.

Tendo como referências três casos de *bullying*, os autores deste artigo abordam o tema distinguindo-o de outras formas de agressão. Eles destacam também o fato de ser um “fenômeno escondido”, analisam algumas de suas causas, refletem sobre a omissão dos espectadores diante dos alvos e fazem questionamentos a respeito do papel da escola nessa questão, sugerindo estratégias para minimizar esse problema tão complexo.

**TRAVAGLIA, Luiz C. Concepção 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 como escritas.

**VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. Educar em Revista, Curitiba, edição especial n. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/38645/24339>. Acesso em: 8 jul. 2022.**

Este artigo faz um resgate das transformações na educação a distância possibilitadas pelo desenvolvimento das TDIC, apresenta diferentes modalidades de ensino híbrido (*blended learning*), detalha a sala de aula invertida (*flipped classroom*) e oferece sugestões de como essa modalidade pode ser implantada, além de destacar a opinião de diferentes especialistas sobre o assunto.

**VANOYE, Francis. Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita. 13. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.**

Nesta obra, Vanoye parte do pressuposto de que existem diferentes níveis de linguagem. O autor defende que o aprendizado da linguagem se dá pelo próprio uso e, por isso, a obra oferece uma pluralidade de referências e exemplos extraídos de jornais, canções, fotografias, obras literárias etc.

**VILELA, Mário; KOCH, Ingedore V. Gramática da língua portuguesa.** São Paulo: Almedina, 2001.

Sem limitar-se à morfologia e à sintaxe, a obra contempla também a análise de aspectos semânticos e textuais/discursivos. Ocupa-se ainda das manifestações linguísticas produzidas pelos falantes em situações concretas de comunicação, já que é no discurso que as diferentes unidades sintático-gramaticais alcançam sua realização.

**WANIS, Rogério. Aplicação da metodologia Peer instruction em salas de aula da rede pública estadual do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino de Física) – Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, 2015. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/4689/Rogério%20Wanis%20-%20Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 jul. 2022.**

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.

## XIX. 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.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.

Esta é uma obra interessante para o professor pela maneira acessível, objetiva e abrangente como aborda as questões relativas à gramática. Além disso, o autor amplia as possibilidades de trabalho em sala de aula ao explorar em seus exemplos diferentes gêneros textuais e discutir o fenômeno da variação linguística, levando em conta o português em uso no Brasil.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

Produzir um texto é um processo complexo, e dominar esta habilidade requer uma aprendizagem lenta e longa. Para chegar a este objetivo, os autores se valem do recurso da sequência didática e detalham cada uma de suas etapas, desde a apresentação da situação a ser trabalhada até a produção final, quando os alunos poderão colocar em prática os conceitos estudados isoladamente ao longo do processo. Apropriando-se da proposta, o professor será capaz de usar as sugestões apresentadas no livro como inspiração para elaborar as próprias sequências didáticas.

GRANGEAT, Michel (coord.). **A metacognição: um apoio ao trabalho dos alunos**. Porto: Porto Editora, 1999.

Nesta obra os autores apresentam aplicações práticas da metacognição em sala de aula, capaz de tornar os estudantes mais autônomos. As investigações descritas são adaptáveis a todas as situações escolares e, por isso, a leitura é enriquecedora para professores que querem pensar o aluno como sujeito de suas aprendizagens.

JAUSS, Hans R. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aesthesis* e *katharsis*. In: LIMA, Luis (org.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 63-82.

O texto se insere nos estudos da estética da recepção e contribui para a análise crítica do fenômeno literário. Propõe que as três categorias básicas da experiência estética: *poiesis*, *aesthesis* e *katharsis* sejam tomadas a partir de uma relação de funções autônomas, sem que se subordinem umas às outras. Para o autor, em sua prática o observador/leitor sai de uma atitude contemplativa e passa a cocriador da obra ao atribuir sentidos próprios a ela.

KEHDI, Valter. **Morfemas do português**. São Paulo: Ática, 2007. (Série Princípios).

De leitura rápida e acessível, o autor apresenta conceitos básicos desse campo.

PERRENOUD, Phillippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Por meio desta obra, Perrenoud questiona se a escola tem como função contribuir para o aluno adquirir conhecimentos ou para desenvolver competências. Defendendo que uma coisa não anula a outra, e sim se complementam, já que as competências mobilizam saberes, o autor afirma que as aquisições escolares devem servir ao aluno também fora desse ambiente. Ao abordar a problemática da transposição didática, sugere tentativas de solucioná-la. 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, Angela Adriana de Souza, Áttila Augusto Morand, Daniela Pinheiro, Lígia Aparecida Ricetto, Lilian Semenichin, Mariana Gazeta, Simone D'Alvedo, Tais Freire Rodrigues, Tatiane Brugnerotto Conselvan, Valéria de Freitas Pereira, Valdivania Faustino

**Assessoria didático-pedagógica:** Christianne Botosso, Claudia Letícia Vendrame Santos, Cláudia Miranda, Marina Gozzi, Millyane M. Moura Moreira, Priscila Malanconi Aguiar, Wilker Sousa

**Pesquisa de textos:** Cíntia Afarelli, Júlio Cattai, Vanessa Gonçalves

**Assistência editorial:** Magda Reis

**Gerência de design e produção gráfica:** Patrícia 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:* Placas instaladas na praia da Enseada, Guarujá, São Paulo, Brasil.

© David Arnold/Getty Images

**Coordenação de arte:** Mônica Maldonado

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

**Editoração eletrônica:** Casa de Ideias

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

**Revisão:** Ana Cortazzo, Cecília Oku, Dirce Y. Yamamoto, Leandra Trindade,

Nancy H. Dias, Renato da Rocha, Tatiana Malheiro

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

**Pesquisa iconográfica:** Cristina Mota, Elena Ribeiro

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

**Tratamento de imagens:** Ademir Francisco Baptista, Ana Isabela Pitthan Maraschin,

Denise Feitoza Maciel, Marina M. Buzzinaro, Vânia Maia

**Pré-impressão:** Alexandre Petreca, Fábio 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, Milton  
Se liga na língua leitura, produção de texto e  
língua : 9º ano / Milton Ormundo, Cristiane  
Siniscalchi. -- 3. ed. -- São Paulo : Moderna, 2022.

Componente curricular: Língua portuguesa.  
ISBN 978-85-16-13742-7

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

22-114823

CDD=372.6

**Índices para catálogo sistemático:**

1. 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

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2



## Apresentação

Na década de 1980, quando éramos alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais (ou do ginásio, como era chamado), os livros de Língua Portuguesa eram bem diferentes... Em geral, em suas páginas havia frases soltas, sem muito sentido, cujos termos precisavam ser classificados como *sujeito*, *predicativo do objeto*, *substantivo* etc. Quem havia escrito as tais frases? A quem elas se dirigiam? Elas haviam sido retiradas de uma notícia de jornal impresso ou de um poema? Nada disso parecia importar muito...

Claro que, de vez em quando, esbarrávamos nesses livros didáticos com poemas que nos faziam sonhar, com crônicas engraçadas, com passagens de romances que nos deixavam curiosos para saber o final e, eventualmente, até com uma tirinha ou com um anúncio publicitário criativo, mas os tais “questionários” que vinham depois dessas produções pouco exploravam o que elas tinham de melhor, muito menos a relação delas com o nosso mundo. Era estranho porque estudávamos algo desconectado da literatura que eventualmente gostávamos e da língua que ouvíamos e víamos acontecendo nas ruas, nas letras de canção, nos artigos de opinião publicados nas revistas que líamos.

Ainda bem que os tempos mudaram e que este livro de Língua Portuguesa já pode ser bastante diferente daqueles que nos acompanharam em nosso final de infância e início de adolescência. Você notará, por exemplo, que até mesmo os textos teóricos que há nesta coleção, que tratam da produção textual e da língua que falamos e lemos, são, em geral, curtos. Isso porque nós, os autores deste livro, e seu professor contamos muito com a sua contribuição para a aprendizagem de conceitos. Acreditamos que você também é capaz de construir conhecimentos. Nesse sentido, boxes como **Fala aí**, **Desafio da linguagem**, **A língua nas ruas** e **Investigue** são preciosos porque convidam você a pesquisar, a aplicar seus conhecimentos e a expressar seu olhar crítico.

Sabemos também que a linguagem é muito mais ampla do que o texto escrito ou falado, por isso incluímos, neste livro, além da literatura, diversos tipos de obras de arte (filmes, peças de teatro, esculturas, pinturas), mas não nos restringimos a apresentá-los como meras ilustrações. Essas artes estão vivas aqui! Isso fará com que você possa conhecê-las, entendê-las, gostar ou desgostar delas, e até arriscar suas próprias expressões artísticas nas seções **Conversa com arte**.

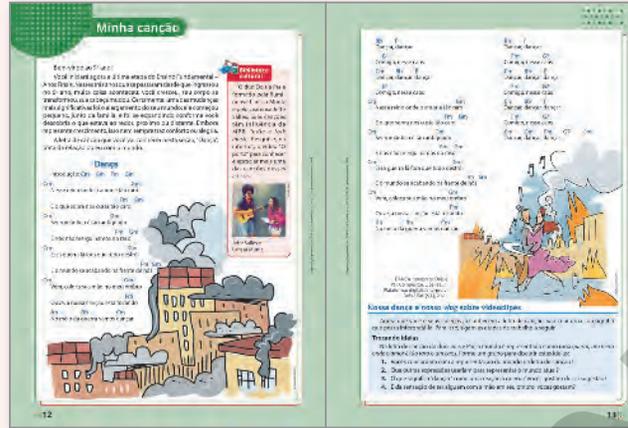
Nossas ricas letras de canções (com cifras e tudo!), o diálogo entre os vários saberes e o resgate e a ampliação de seu repertório cultural também estão no nosso foco de interesse ao produzir esta coleção, principalmente nas seções **Minha canção**, **Fora da caixa** e **Biblioteca cultural em expansão**.

Queremos que as aprendizagens relacionadas ao complexo universo da língua portuguesa façam sentido para sua vida e que você possa fazer uso do poder maravilhoso que a linguagem tem.

Dedicamos carinhosamente esta obra aos nossos familiares e também aos nossos alunos e alunas, que tanto nos ensinaram e ensinam.

Os autores.

# Conheça seu livro



A seção **Minha canção** aparece no início e no final do volume. Seu objetivo é levar à fruição estética, à expressão e à diversificação do conhecimento da rica produção musical brasileira.

O volume apresenta oito capítulos que exploram diferentes gêneros por meio da leitura e da produção textual. Além das seções de leitura e produção textual, outros diferentes gêneros são abordados em atividades de pesquisa, de comparação e de reflexão sobre a língua.

Em **Leitura 1**, questões exploram o sentido global do texto e levam à análise de características do gênero que ele exemplifica e que é o foco do capítulo.



Em **Leitura 2**, questões reflexivas exploram a construção dos sentidos do texto, associados às características do gênero.



**Se eu quiser aprender, MAIS**

**Tempo cronológico e tempo psicológico**

Um conto psicológico, a respeito da morte e da sobrevivência que acontece em um momento de crise, quando o tempo cronológico não corresponde ao tempo psicológico. O tempo psicológico é uma percepção subjetiva do tempo, não o tempo cronológico.

1. Você observou o tempo que decorreu entre o momento em que o personagem percebeu a situação de crise e o momento em que ele morreu? Como você percebeu esse tempo psicológico?
2. O tempo psicológico é diferente do tempo cronológico? Como você percebeu esse tempo psicológico?



192

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 com a **Leitura 2** por semelhança temática, proposta de diálogo com o leitor, campo de atuação ou outras formas de intertextualidade.

**Textos em conversa**

Este texto apresenta uma notícia sobre a morte de um jovem, com uma imagem de uma mulher e um vídeo de uma entrevista.

1. Observe a notícia e o vídeo. Como você percebeu o tempo psicológico?

2. O tempo psicológico é diferente do tempo cronológico? Como você percebeu esse tempo psicológico?

194

**Falando sobre a nossa língua**

**A língua varia**

Como vimos, a língua varia de acordo com o contexto em que é usada. Isso acontece porque a língua é um sistema de comunicação que se adapta às necessidades de cada situação.

**Variação linguística**

1. Observe a notícia e o vídeo. Como você percebeu o tempo psicológico?

2. O tempo psicológico é diferente do tempo cronológico? Como você percebeu esse tempo psicológico?

20



21



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

# Conheça seu livro

**Preparando o TERRENO**

**A definição do cenário**

Antes de começar a escrever, você precisa definir o cenário da sua história. Isso significa pensar em onde e quando a história acontece. Você pode escolher um lugar real ou imaginário, e uma época específica.

**Atividade a seguir**

Escreva uma breve descrição do cenário da sua história. Use os exemplos abaixo para se inspirar. Depois, escreva uma cena que aconteça nesse cenário. Você pode usar a imaginação para criar um mundo novo ou um lugar real que você conhece.

**Organizando informações**

Antes de começar a escrever, você precisa organizar as informações que você coletou durante a pesquisa. Isso pode ser feito criando um mapa mental ou uma lista de tópicos. Isso ajudará você a lembrar de tudo o que você precisa para escrever sua história.

**Comentário e aquisição**

Antes de começar a escrever, você precisa comentar e adquirir as informações que você coletou durante a pesquisa. Isso pode ser feito criando um mapa mental ou uma lista de tópicos. Isso ajudará você a lembrar de tudo o que você precisa para escrever sua história.

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

**Meu conto de ficção científica [NA PRÁTICA]**

Este capítulo apresenta uma atividade prática para a produção de um conto de ficção científica. O texto explica os elementos essenciais desse gênero, como o cenário futurista e a presença de tecnologia avançada. A atividade é dividida em etapas: escolha do tema, desenvolvimento da trama e revisão final.

**Elementos de produção**

Este capítulo apresenta uma atividade prática para a produção de um conto de ficção científica. O texto explica os elementos essenciais desse gênero, como o cenário futurista e a presença de tecnologia avançada. A atividade é dividida em etapas: escolha do tema, desenvolvimento da trama e revisão final.

A seção **Meu [gênero] na prática** apresenta, passo a passo, propostas de produção relativas ao gênero abordado no capítulo.

**E se a gente...?**

Esta seção apresenta uma atividade prática para a produção de um texto. O texto explica os elementos essenciais desse gênero, como o cenário futurista e a presença de tecnologia avançada. A atividade é dividida em etapas: escolha do tema, desenvolvimento da trama e revisão final.

**Tarefa 1**

Escreva uma breve descrição do cenário da sua história. Use os exemplos abaixo para se inspirar. Depois, escreva uma cena que aconteça nesse cenário. Você pode usar a imaginação para criar um mundo novo ou um lugar real que você conhece.

**Tarefa 2**

Organize as informações que você coletou durante a pesquisa. Isso pode ser feito criando um mapa mental ou uma lista de tópicos. Isso ajudará você a lembrar de tudo o que você precisa para escrever sua história.

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 da atuação na vida pública.

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

A seção **Biblioteca cultural em expansão** articula leituras feitas no capítulo a novas sugestões. Nessa seção, é feito um convite para você contribuir com sua indicação.

# Sumário

## Minha canção ..... 12

- “Dança”, de Dois é Par
- Interpretação por meio da dança e criação de *vlog*

### Capítulo

## 1

### História tem contexto

#### Leitura 1 Romance ..... 15

- “A máquina”, de Adriana Falcão

#### Falando sobre a nossa língua ..... 20

- Variação linguística
- O português brasileiro

#### Meu capítulo de romance na prática ..... 29

#### E se a gente tivesse de decidir se quer ou não ler um romance? ..... 32

#### Leitura 2 Romance ..... 34

- “O menino do pijama listrado”, de John Boyne

#### Se eu quiser aprender mais ..... 40

- O foco narrativo

#### Textos em conversa ..... 43

- Declaração Universal dos Direitos Humanos

#### Conversa com arte ..... 45

- “As cangaceiras, guerreiras do sertão”, teatro musical de Newton Moreno
- Pesquisa sobre profissionais do teatro musical e apresentação oral

#### Biblioteca cultural em expansão ..... 53

## 8

### Capítulo

## 2

### O coletivo em primeiro plano

#### E se a gente analisasse argumentos? ..... 54

#### Leitura Carta aberta ..... 58

- “Carta aberta de mães lactantes do município de Salvador - BA”, de Tarsila Leão

#### Textos em conversa ..... 64

- Petição *on-line* sobre prioridade na vacinação de pessoas com síndrome de Down contra a Covid-19 e abaixo-assinado contra mudança de linha de ônibus

#### Se eu quiser aprender mais ..... 66

- Os argumentos

#### Falando sobre a nossa língua ..... 70

- Adequação e preconceito linguístico

#### Preparando o terreno ..... 79

- Enquete

#### Nossa carta aberta na prática ..... 81

#### Fora da caixa ..... 84

- Plataformas de participação cidadã

**Capítulo**

**3 Protagonizar**

<b>Leitura 1 Poema-protesto</b> .....	86
• “A bomba suja”, de Ferreira Gullar	
<b>Leitura 2 Poema-protesto</b> .....	90
• “Tana Kumuera Ymimiua” (nossa língua ancestral), de Márcia Wayna Kambeba	
<b>Falando sobre a nossa língua</b> .....	93
• Norma-padrão e uso do português coloquial	
• Pronomes como complementos verbais	
• Regência verbal	
• Colocação pronominal	
<b>Se eu quiser aprender mais</b> .....	104
• A métrica	
<b>Nosso poema-protesto na prática</b> .....	106
<b>Textos em conversa</b> .....	109
• Cartaz de campanha, <i>post</i> em rede social e vídeo de campanha	
<b>E se a gente produzisse um artigo de opinião?</b> .....	112
<b>Conversa com arte</b> .....	114
• Grafite do artista Plano B	
• Grafite do artista Eduardo Kobra	
• Pesquisa de campo, levantamento documental e entrevistas	
• Produção de reportagem	
<b>Biblioteca cultural em expansão</b> .....	118

**Capítulo**

**4 História de vida**

<b>Leitura 1 Biografia</b> .....	119
• “Schulz & Peanuts: a biografia do criador do Snoopy”, de David Michaelis	
<b>E se a gente debatesse essa experiência?</b> .....	124
<b>Leitura 2 Biografia</b> .....	125
• “Grande Otelo: uma biografia”, de Sérgio Cabral	
<b>Se eu quiser aprender mais</b> .....	128
• As indicações de tempo	
<b>Falando sobre a nossa língua</b> .....	130
• O predicado nominal e o predicado verbo-nominal	
<b>Preparando o terreno</b> .....	139
• Como se organizar para uma entrevista?	
<b>Minha biografia na prática</b> .....	140
<b>Textos em conversa</b> .....	143
• <i>Gif</i> e <i>gif</i> biográfico	
<b>Fora da caixa</b> .....	146
• Pesquisa e <i>podcast</i>	

Capítulo

**5 Rir também é necessário**

**E se a gente falasse de segurança?**..... 149

**Leitura 1 Charge**..... 152

- Charge do cartunista Arionau da Silva Santos

**Se eu quiser aprender mais**..... 154

- A intertextualidade

**Falando sobre a nossa língua**..... 159

- Pontuação

**Minha charge na prática**..... 166

**Leitura 2 Charge**..... 168

- Charge do cartunista Duke

**Textos em conversa**..... 169

- Comentários de leitor

**Fora da caixa**..... 171

- Entrevista com o cineasta Pedro Arantes
- Pesquisa e criação de memes
- Regulamento de concurso de humor
- Produção de um regulamento

Capítulo

**6 O mundo de dentro**

**Leitura 1 Conto psicológico**..... 177

- “Medo”, de João Anzanello Carrascoza

**Textos em conversa**..... 183

- Webinário sobre adolescência e saúde mental

**E se a gente transformasse o conto em espetáculo teatral?**..... 186

**Leitura 2 Conto psicológico**..... 188

- “Tentação”, de Clarice Lispector

**Se eu quiser aprender mais**..... 192

- Tempo cronológico e tempo psicológico

**Falando sobre a nossa língua**..... 194

- Orações que caracterizam
- Classificação das orações subordinadas adjetivas

**Meu conto psicológico na prática**..... 201

**Conversa com arte**..... 205

- Escultura: conhecer e produzir

**Biblioteca cultural em expansão**..... 210

**Capítulo**

**7 Um pé no futuro**

**Leitura Conto de ficção científica** ..... 211

- “Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho”, de Jorge Luiz Calife

**Se eu quiser aprender mais** ..... 216

- Como podemos introduzir os personagens?

**Falando sobre a nossa língua** ..... 218

- Orações que expressam circunstâncias
- Valor semântico das conjunções
- Outras maneiras de expressar circunstâncias

**Preparando o terreno** ..... 227

- A definição do cenário

**Meu conto de ficção científica na prática** ..... 228

**Textos em conversa** ..... 231

- Cobertura de imprensa

**E se a gente aprendesse a checar?** ..... 235

**Conversa com arte** ..... 237

- Criações arquitetônicas
- Produção de *podcast*

**Biblioteca cultural em expansão** ..... 241

**Minha canção** ..... 279

- “A cada vento”, de Criolo e Emicida
- Produção de campanha de combate à evasão escolar

**Bibliografia comentada** ..... 286

**Capítulo**

**8 Tornar simples o complexo**

**E se a gente analisasse um esquema ilustrado?** ..... 242

**Leitura 1 Artigo de divulgação científica** ..... 243

- “Por que as cidades costumam ser mais quentes do que o campo?”, de Raphael de Souza Rosa Gomes, Paulo Vinicius dos Santos Benedito e Deógenes Pereira da Silva Junior

**Leitura 2 Vídeo de divulgação científica** ..... 247

- “A Biologia do Groot”, de Átila Iamarino

**Se eu quiser aprender mais** ..... 253

- Explicações acessíveis

**Falando sobre a nossa língua** ..... 255

- Orações desenvolvidas e orações reduzidas

**Preparando o terreno** ..... 262

- Pesquisa e curadoria de informações

**Nosso artigo de divulgação científica na prática** ..... 269

**Textos em conversa** ..... 273

- Posicionamentos acerca de projeto de lei

**Fora da caixa** ..... 276

- *Podcast* científico

## BNCC em foco

CG: 1, 3, 4, 5, 8, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

CELP: 3, 7, 9 e 10.

Habilidade: EF69LP46.

## Orientações didáticas

Lembramos que é muito importante que os estudantes saibam que o gênero *letra de canção* pressupõe um acompanhamento musical. A canção foi feita para ser cantada, e por isso é essencial que a turma a ouça, além de entrar em contato com os versos que a compõem. 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. É ele que, como especialista, conduz a análise da melodia composta para a canção. A exploração da letra de canção “Dança”, do duo Dois é Par, possibilitará a abertura de uma conversa acerca do significado do amadurecimento, produtiva no início do 9º ano, etapa que finaliza um momento importante da escolaridade. Ao refletir sobre a maior inserção na vida social/pública, os estudantes têm a oportunidade de expressar como sentem seu contato pessoal com o mundo e de discutir isso com os colegas, percebendo afinidades. Temas como os efeitos da pandemia iniciada em 2020, as discussões sobre a ação do ser humano no meio ambiente e a reflexão acerca da polarização política provavelmente estarão presentes, sendo necessária, portanto, a atenção à maneira como debatem para evitar que algum ponto de vista seja abafado ou desqualificado. A pluralidade de ideias é importante, tendo como limite o respeito aos Direitos Humanos e ao conhecimento científico. Além disso, a atividade proposta prepara para a reflexão sobre as práticas de ação na vida pública, inclusive por meio da arte, que estarão em foco nos três primeiros capítulos do volume. Assim, vão sendo desenvolvidas, em especial, a CG4 e a CG8.

# Minha canção

Bem-vindo ao 9º ano!

Você iniciará agora a última etapa do Ensino Fundamental – Anos Finais. Nesses três anos que se passaram desde que ingressou no 6º ano, muita coisa aconteceu: você cresceu, seu corpo se transformou, sua cabeça mudou. Certamente, uma das mudanças mais significativas foi o alargamento do seu mundo: ele começou pequeno, junto da família, e foi se expandindo conforme você descobria o que estava ao redor, próximo ou distante. Embora represente crescimento, isso nem sempre traz conforto ou alegria.

A letra de canção que você vai conhecer nesta seção, “Dança”, trata da relação do eu com o mundo.

## Dança

Introdução: Cm Gm Fm Gm

Cm Gm  
Nesse reino onde o amor é tão raro

Fm Gm  
E o que sobra nos custa tão caro

Cm Gm  
Ser romântico é tão antiquado

Fm Gm  
E nós não mergulhamos no raso

Cm Gm  
Essa guerra lá fora que tudo destrói

Fm Gm  
E o mundo se acabando na frente de nós

Cm Gm  
Vem, coloca sua mão no meu ombro

Fm  
Ouve, a nossa canção está tocando

Ab Bb Cm  
No meio da guerra vamos dançar



## Biblioteca cultural

O duo Dois é Par é formado pela fluminense Larissa Muniz e pelo cearense Jefte Salles. Suas canções têm influência de MPB, indie e folk music. Pesquise, na internet, o vídeo “O porto” para conhecer e apreciar mais uma das canções desses artistas.



Jefte Salles e Larissa Muniz.





Bb F  
Dançar, dançar  
B°  
Comigo, nesse caos  
Cm Bb F  
Dançar, dançar, dançar  
B°  
Comigo, nesse caos

Cm Gm  
Nesse reino onde o amor é tão raro  
Fm Gm  
E o que sobra nos custa tão caro

Cm Gm  
Ser romântico é tão antiquado  
Fm Gm  
E nós não mergulhamos no raso

Cm Gm  
Essa guerra lá fora que tudo destrói  
Fm Gm  
E o mundo se acabando na frente de nós

Cm Gm  
Vem, coloca sua mão no meu ombro  
Fm  
Ouve, a nossa canção está tocando

Ab Bb Cm  
No meio da guerra vamos dançar

Bb F  
Dançar, dançar  
Fm G7  
Comigo, nesse caos  
Cm Bb F  
Dançar, dançar, dançar  
Fm G7  
Comigo, nesse caos  
Cm Bb F  
Dançar, dançar, dançar  
Fm G7  
Comigo, nesse caos  
Cm Gm Fm G7 Cm  
Dançar, dançar, dançar



DANÇA. Intérprete: Dois é Par. Compositor: J. Salles. In: Plataformas digitais. Intérprete: Dois é Par. [S. l.], 2020.

GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

## Nossa dança e nosso vlog sobre videocliques

Agora que você e seus colegas já conhecem a letra da canção, vão criar uma coreografia que possa interpretá-la. Para isso, sigam as etapas de trabalho a seguir.

### Trocando ideias

Na letra da canção do duo Dois é Par, o mundo é representado como uma *guerra, um reino onde o amor é tão raro e um caos*. Forme um grupo para discutir estas ideias:

1. Vocês concordam com a representação do mundo na letra da canção? **1 a 4. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.**
2. Que outras expressões usariam para representar o mundo atual?
3. O que significa “dançar” como uma reação à guerra? Vocês gostam dessa sugestão?
4. E da sensação de ter alguém com a mão em seu ombro, vocês gostam?

## Orientações didáticas

**Trocando ideias** – 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 músicos devem utilizar as cifras indicadas na letra. Os acordes estão facilitados e seguem as tonalidades das músicas originais. Caso nenhum estudante saiba tocar violão, reproduza a canção para a turma.

Incentive os estudantes a trocar ideias sobre cada uma das questões propostas. Peça a eles que justifiquem seu posicionamento em relação à representação do mundo na canção. Depois, proponha que façam uma lista na lousa com as expressões que usariam para representar o mundo. Leve-os a compartilhar suas impressões subjetivas sobre o significado da dança em um contexto adverso como a guerra.

A discussão das questões sobre a letra de canção e as primeiras decisões sobre a apresentação de dança podem ser realizadas na sala de aula. Os estudantes precisarão, no entanto, de mais alguns dias para finalizar o projeto e o ensaiar. Após a discussão, exiba o videoclipe à turma para introduzir a próxima etapa da atividade.

## Orientações didáticas

**Interpretando a canção por meio da dança** – Procure auxiliar os grupos na interpretação da canção, considerando a letra e a melodia. Se possível, exiba algumas vezes o videoclipe para a turma. Destaque o protagonismo dos estudantes e as visões de mundo que eles podem apresentar por meio de suas produções intertextuais. Quanto às possíveis aprendizagens decorrentes da atividade, ajude-os a perceber que a demanda de diálogo com o ponto de vista expresso na canção pressupõe a mobilização de estratégias de leitura e o emprego da linguagem corporal para a construção de sentido. A atividade exige, ainda, o trabalho em equipe – com a negociação de opiniões para a definição do objeto a ser apresentado – e a exposição, que pode não ser confortável para todos, o que implica resiliência e responsabilidade em relação ao coletivo.

**Criação de vlog** – Durante a gravação do *vlog*, reforce aos estudantes a importância de escolher um local silencioso para evitar que ruídos externos comprometam a qualidade do áudio. Para definir a função de cada estudante na atividade, procure valorizar os interesses e os diferentes perfis de cada um. Por exemplo, um estudante mais tímido pode ajudar a gravar e outro mais extrovertido pode apresentar o vídeo. Destaque a importância de, ao apresentarem o *vlog*, realçar os aspectos positivos do videoclipe, elencando-os e justificando as impressões que tiveram.

**Balanco final** – Peça aos estudantes que assistam juntos aos *vlogs*, exercitando a autoavaliação. Durante a discussão final, incentive-os a expor o que acharam da atividade, acolhendo retornos positivos ou negativos sobre a experiência. Colete os dados para sua fala de encerramento, valorizando a participação e o empenho de todos nas produções. Por fim, façam a publicação no *blog* da turma.

## Minha canção

### Interpretando a canção por meio da dança

Pesquise na internet o videoclipe da canção “Dança”, do duo Dois é Par, e observe que nele uma bailarina dança, sozinha, interpretando coreograficamente a canção. Veja uma cena desse videoclipe.

Agora, em grupos, vocês também deverão interpretar coreograficamente essa canção, usando para isso apenas movimentos de corpo. Desse modo, definam como será a dança de vocês inspirados pelas questões a seguir.



Bailarina interpretando a canção “Dança”, do duo Dois é Par.

- A visão de mundo de vocês converge com a visão expressa na canção ou diverge dela? Como isso pode ser expresso pelos movimentos, ritmos e expressões faciais que usarão na apresentação de dança?
- Todos vocês dançarão durante todo o tempo?
- Que figurinos usarão? Haverá algum adereço? Vocês estarão maquiados?

Todos esses elementos comunicam informações ao público e precisam estar adequados à canção. Se preferirem, filmem a apresentação, o que lhes permitirá incluir um ou mais cenários, os quais também contribuiriam para o sentido expresso pela dança.

Após a apresentação de cada grupo, conversem sobre as produções, orientados por estas questões:

- Que leitura da canção foi proposta pelo grupo?
- A dança dialoga com a que é executada pela bailarina no videoclipe? Como esse diálogo é estabelecido?
- Que aspectos interessantes vocês destacariam? Por quê?
- Há algum aspecto que precisaria ser revisto? Qual?

### Criação de vlog

Agora que passaram pela experiência de interpretar uma canção por meio da dança, vocês vão pesquisar videoclipes de que gostam para registrar suas impressões em um *vlog*. Para isso, orientem-se pelas questões a seguir.

- Que aspectos do videoclipe vocês acharam mais interessantes? Por quê?
- Como serão a apresentação, os comentários e a conclusão do *vlog*?
- Como vocês vão se organizar, ou seja, quem vai apresentar o *vlog*, quem vai fazer a gravação do vídeo e quem vai editar o material?
- Em que lugar silencioso vocês pretendem gravar o *vlog*?

### Balanco final

Com a ajuda do professor, marquem um dia para exibir na sala de aula os vídeos produzidos pelos grupos. No final de todas as exhibições, discutam:

- Qual é a opinião de vocês sobre as atividades? O que aprenderam em cada etapa?
- O que mais gostaram de fazer?
- Quais foram as maiores dificuldades?

## História tem contexto

Quando ouvimos falar em “romance”, logo pensamos em uma história de amor. Todavia, essa ideia é bastante imprecisa, porque considera apenas o assunto do texto, e não a forma como ele é apresentado. Neste capítulo, você vai estudar alguns elementos próprios do gênero textual romance e colocar-se no papel de um romancista para que possa compreender e apreciar melhor as produções literárias desse gênero.

### Leitura 1 ROMANCE

Inicie com a leitura de três capítulos do romance **A máquina**, de Adriana Falcão. Antes de ler o texto, reflita:

1. Considerando o título do romance, em que tempo e espaço você imagina que o enredo é desenvolvido?
2. Você já sabe que se trata de um romance, e não de um conto. Quais são as consequências disso para o contato que você terá com a história?

#### A máquina

Nordestina era uma cidadezinha desse tamanho assim da qual se dizia: eita lugarzinho sem futuro. Antônio ouviu dizer isso desde pequeno e deu por certo o fato.

Pra chegar a Nordestina tinha que se andar muito.

É claro que ninguém fazia isso. O que é que a pessoa ia fazer num lugar que não tinha nada para fazer? No entanto, quem fazia o caminho inverso contava pros outros o quanto tinha andado, e então se deduzia que se o caminho de saída era um, o caminho de chegada só podia ser o mesmo.

Antônio trabalhava na prefeitura da cidade, sendo pra folha de pagamento o funcionário de número 19.

Pro prefeito ele era o moço do café.

Pro povo em geral era Antônio da dona Nazaré. Pra dona Nazaré era seu filho mais velho. Toda noite dona Nazaré pedia a Deus por um filho seu, de modo que a cada um cabiam dois pedidos por mês mais um terço de pedido. Na falta de pedido retalhado, deixava juntar três meses e então fazia mais um, inteiro, pra cada filho. Nos meses de três pedidos – abril, agosto e dezembro – ela aproveitava pra pedir saúde, dinheiro e felicidade. Nos outros nove meses do ano os meninos tinham que se contentar com saúde e dinheiro somente, o que nunca coincidia com a realidade, pois se dona Nazaré fosse mesmo boa de pedido, há muito tempo Deus lhe teria enviado uma geladeira nova. Mesmo assim ela pedia, por costume, por insistência, porque, se deixasse de pedir, Deus podia esquecer que eles existiam, motivo é que não lhe faltava.

1. Resposta pessoal. Se necessário, peça aos estudantes que registrem no caderno suas expectativas e retome-as após a leitura do texto.

2. Resposta pessoal. Aproveite esta atividade para avaliar o conhecimento prévio da turma sobre o gênero romance, observando as expectativas em relação ao gênero a ser lido.

#### De quem é o texto?



Foto de 2016.

A escritora fluminense **Adriana Falcão** (1960-) é formada em Arquitetura, mas nunca exerceu a profissão. Escreve roteiros para séries e filmes, crônicas e romances, alguns deles destinados ao público infantojuvenil. Já morou no Recife (PE) e, frequentemente, fala do Nordeste em suas produções.

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

#### Leitura 1

##### BNCC em foco

CG: 1, 3, 4, 8 e 9.

CEL: 1, 2, 3 e 5.

CELP: 2, 3, 7 e 9.

Habilidades: EF69LP44, EF69LP47, EF69LP49, EF69LP53 e EF89LP33.

#### Orientações didáticas

Peça aos estudantes que reflitam sobre as questões e, após a leitura, solicite que confrontem as expectativas com aquilo que leram. Provavelmente, parte significativa dos estudantes terá se surpreendido com o espaço da narrativa por ter associado “máquina” à tecnologia de ponta e, conseqüentemente, a metrópoles ou cenários futuristas. Para que possam exercitar a apreciação, conduza as atividades de modo que, caso haja quebra de expectativa, isso não desestime a continuidade da leitura. Quanto à segunda questão, espera-se que confirmem a ideia de que entraram em contato apenas com a situação inicial da narrativa e que identifiquem estratégias da autora para despertar a curiosidade sobre o que vai acontecer.

Proponha aos estudantes a leitura do texto **A máquina** em voz alta. Você pode ler o primeiro capítulo para demonstrar como fazer uma leitura fluente e expressiva, explorando entonação, ritmo, tom, gestualidade etc., sempre conforme os efeitos pretendidos pelo texto. Em seguida, divida os estudantes em trios para que cada um tenha a oportunidade de ler para seus colegas.

## Orientações didáticas

A temática de **A máquina**, principalmente nos capítulos iniciais, selecionados para esta abordagem, trata da migração dos nordestinos. É possível realizar uma atividade interdisciplinar em parceria com o professor de História, a quem cabe a discussão das dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960. Trata-se de um conhecimento prévio para essa disciplina, cujo desenvolvimento já começa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Também o professor de Geografia pode se interessar pelo tema, tendo em vista que analisa a dinâmica demográfica, considerando, entre outros aspectos, a mobilidade espacial (EF08GE03).

Se palavra gastasse, duvido que tivesse sobrado algum adeus em Nordestina, haja vista a frequência com que se usava naquele tempo essa palavra.

Era tanta gente indo embora que o povo até se acostumou com os vazios que ficavam e iam tomando conta da cidade, apagando cheiros, transformando em memória frases, olhares, gestos, e a cara daqueles que não tinham retrato.

Nos dias de faxina, e portanto principalmente nas quintas, sempre apareciam objetos esquecidos por um ou outro dos que já tinham se ido, que só serviam pra devolver rancores a abandonos superados. A estes objetos se davam diferentes fins, sendo o mais comum o fundo de uma gaveta, e o mais doído, a navalhada.

Os motivos da debandagem generalizada às vezes viravam bilhetes e alguns eram furiosamente rasgados. O motivo escrito quase sempre era um arremedo do verdadeiro e tinha por maior utilidade consolar o destinatário do que dar a se entender o remetente, pois como é que se explica, diga mesmo, que o motivo de ir embora era só o nada?

Algumas partidas eram anunciadas com antecedência devido à quantidade de providências a serem tomadas. As notícias se espalhavam de várias formas.

Vende-se mesa de fórmica c/4 cadeiras, sofá 2 lug., cama casal, berço, fogão e geladeira. Ótimo estado. Tratar c/ Lurdinha no cartório.

Vendo urgente casa perto da bica. Quarto, sla., quintal, banheiro dentro. Pechincha. Rua da Travessa, 38.

Vendo fiteiro ótimo ponto lucro excelente.

Fundos da Prefeitura. Falar com Marconi no local.

Por motivo de viagem vendo gado bom danado. Dois bois, três vacas, um garrote.

Nos primeiros meses, os que tinham se ido costumavam ligar aos domingos, quase sempre a cobrar, pra casa de uma vizinha. Depois as notícias iam se espaçando e se dizia deles que tinham sumido no oco do mundo, que já devia estar cheio, inclusive.

Quem olhava pro horizonte em Nordestina, querendo ou não, imaginava uma linha perpendicular a ele, a linha traçada pelo destino dos que se importavam com o destino, de modo que o povo de Nordestina todinho tinha o horizonte por uma cruz, e não por uma linha, e era por esse motivo que o verbo cruzar cabia em todo tipo de entendimento.

GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA



**Desvendando o texto – Questão 2**  
– Esta atividade é importante para que os estudantes reconheçam as relações de causa e consequência entre os acontecimentos em um texto narrativo como o romance.

**Questão 3** – Leve os estudantes a reconhecer a importância das escolhas lexicais para os efeitos de sentido em um texto literário. Ressalte que essa é uma etapa importante da construção da linguagem e é um conhecimento que eles poderão mobilizar mais adiante, ao produzir um capítulo de romance e desenvolver habilidades específicas do campo artístico-literário.

Entre Nordestina e a cidade que ficava antes dela, tinha uma placa com os dizeres “Bem-vindo a Nordestina”. Há quem diga que até o tempo de Antônio quase ninguém tomou conhecimento da existência dessa placa.

O povo que morava da placa pra dentro imaginava uma risca no chão que separava Nordestina do resto do mundo. O povo que morava da placa pra fora não imaginava nada, jamais pensou no assunto, e não tinha a menor ideia de que pra lá dali ainda tinha mais um pouco.

Vivia em Nordestina, mesmo ali na rua de baixo, uma moça que apertava os olhos pela metade quando olhava, por quem Antônio era completamente apaixonado. Ninguém sabe dizer até hoje se o que endoidecia ele era o olhar pelo meio de Karina ou o resto todo. Entenda-se por todo inclusive o perfume que ela ia deixando por onde passava.

Antônio, que pra cada pessoa era um, pra Karina era somente o rapaz que sempre dava um pulo na casa dela quando largava do trabalho.

Depois ficou diferente, mas só depois. Só depois que as coisas todas mudaram.

FALCÃO, Adriana. **A máquina**. São Paulo: Salamandra, 2015. p. 12-17.

### DESVDANDO O TEXTO

1. Após a leitura do final do trecho, suas expectativas em relação à história foram confirmadas? Explique.
2. Grande parte da população da cidade de Nordestina migra para outras regiões. O que motiva a saída dos moradores?
3. Releia o seguinte trecho.

Os motivos da debandagem generalizada às vezes viravam bilhetes e alguns eram furiosamente rasgados. O motivo escrito quase sempre era um arremedo do verdadeiro e tinha por maior utilidade consolar o destinatário [...].

- a) Que palavra do trecho exprime a ideia de saída? **3a. Debandagem.**
- b) Essa palavra não costuma aparecer nos dicionários. Que forma equivalente é registrada neles? Qual é o sentido da palavra?
- c) Por que essa palavra é mais expressiva que *saída*?
- d) *Arremedo* é uma cópia malfeita, uma imitação de baixo valor. Por que razão quem parte opta por informar um “arremedo do [motivo] verdadeiro”?
- e) Identifique, na sequência do trecho, o elemento do dia a dia que contribui para a sensação de que Nordestina é uma cidade em constante abandono.
- f) Que expressão usada pelos moradores sugere que o espaço fora de Nordestina, para onde vão os que partem, é um enigma?

**3f. A expressão *oco do mundo*.**



### Biblioteca cultural

As mirabolantes aventuras narradas no romance **A máquina** já viraram peça de teatro e filme, ambos dirigidos pelo diretor pernambucano João Falcão. Procure o *trailer* na internet.

1. Resposta pessoal. Peça aos estudantes que justifiquem as expectativas apresentadas, observando as características dos personagens e do espaço (Nordestina) e o próprio título.

2. A ausência de qualquer ponto de interesse em Nordestina.

3b. A palavra é *debandada*, que significa “fuga”, “saída desordenada”.

3c. Porque reforça a ideia de que as pessoas fogem da cidade e querem se livrar dela.

3d. Porque não quer magoar aqueles que ficaram, contando que parte simplesmente por não haver motivo para permanecer.

3e. Os frequentes anúncios de venda de residências, pontos comerciais, móveis e animais.

## Orientações didáticas

**Questão 4** – Aproveite para comentar que existe, na Bahia, um município chamado Nordestina. Peça aos estudantes que levantem uma hipótese sobre a escolha desse nome pela autora. Espera-se que notem que o termo possibilita a generalização, podendo se referir a muitas cidades da região Nordeste.

**Questão 4c** – Espera-se que os estudantes percebam que a busca por mais oportunidades de estudo, trabalho e lazer em cidades maiores não é um evento exclusivo do Nordeste brasileiro ou de regiões interioranas. Há contextos de migração no mundo todo.

**Questão 5** – Proponha aos estudantes que esta atividade sobre os personagens seja resolvida em duplas. Determine um tempo para que eles registrem as respostas no caderno e depois corrija-a coletivamente, estimulando a participação de todos.

**Fala aí!** – Ajude os estudantes a perceber que a curiosidade e o desejo de conhecer o mundo também motivam partidas, e que esse é um fenômeno que não está restrito a uma época ou a um local específico; é parte da natureza humana.

### 4. Releia o seguinte fragmento.

Quem olhava pro horizonte em Nordestina, querendo ou não, imaginava uma linha perpendicular a ele, a linha traçada pelo destino dos que se importavam com o destino, de modo que o povo de Nordestina todinho tinha o horizonte por uma cruz, e não por uma linha, e era por esse motivo que o verbo cruzar cabia em todo tipo de entendimento.



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

- O narrador se mostra compreensivo ou enraivecido em relação a quem parte de Nordestina? Justifique sua resposta com um trecho do fragmento transcrito.
- Apesar de **A máquina** ser uma ficção, aborda um tema da realidade. De que se trata?
- Você acha que esse tema está relacionado apenas a um contexto regional ou pode ser considerado universal? Explique sua resposta.

### 5. Os capítulos introduziram alguns personagens. Releia o trecho a seguir. 5c. Karina diferencia-se dos demais por ser uma pessoa marcante, como sugere o fato de ela deixar um rastro de perfume nos espaços tão vazios de Nordestina.

[...] Ninguém sabe dizer até hoje se o que endoidecia ele era o olhar pelo meio de Karina ou o resto todo. Entenda-se por todo inclusive o perfume que ela ia deixando por onde passava.

Antônio, que pra cada pessoa era um, pra Karina era somente o rapaz que sempre dava um pulo na casa dela quando largava do trabalho.

- De acordo com esse trecho, para cada pessoa Antônio era um. Colhendo todas as informações disponíveis nos três capítulos, o que é possível saber sobre Antônio?
- O que a oração “que pra cada pessoa era um” revela sobre Antônio?
- Explique por que a descrição de Karina mostra uma diferença significativa em relação aos demais moradores de Nordestina.
- No trecho “era o olhar pelo meio de Karina ou o resto todo”, o narrador usa a língua de maneira criativa. Como ele produz o efeito de humor?

5d. Por meio do emprego da dupla de palavras opostas *meio* e *todo*, usadas nas expressões *olhar pelo meio* e *o resto todo*.

18

4a. O narrador compreende a partida, como sugere ao afirmar que os que partiam eram os que “se importavam com o destino”.

4b. O tema da migração, muito comum em cidades do interior nordestino, das quais os moradores partem procurando melhores oportunidades.

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

5a. Trata-se de um funcionário da prefeitura que serve café, é filho de Dona Nazaré e tem vários irmãos. É apaixonado por Karina, que, como todos os outros, não lhe dá muita atenção.

5b. A oração revela que o personagem não chama muito a atenção das pessoas, sendo identificado por sua filiação ou trabalho, e não por características individuais.

### Fala aí!

Além de dificuldades relacionadas à sobrevivência, que outros motivos poderiam levar alguém a deixar sua cidade natal? Você gostaria de deixar a sua? Discuta com os colegas como é sua relação com o lugar onde vive e suas expectativas em relação a ele.

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

### É lógico!

Para realizar a atividade **5c**, você precisa identificar um padrão. A particularidade de Karina é o elemento que foge dele.

## COMO FUNCIONA UM ROMANCE?

Agora que você já conhece Antônio, Karina e a cidade de Nordestina, reflita sobre o que foi narrado e a forma como isso foi feito.

1. Observe como o espaço é descrito no texto lido.
  - a) Essa descrição é breve ou detalhada? Qual é a importância dessa escolha para a visão do leitor sobre a cidade?
  - b) Em sua opinião, esse tipo de descrição seria produtivo em um conto? Por quê?
2. Além de descrever Nordestina, que outra função têm os capítulos lidos?
3. Releia o seguinte fragmento.

Depois ficou diferente, mas só depois.  
Só depois que as coisas todas mudaram.

- a) Que palavra foi empregada para indicar tempo?
- b) Qual é a função desse comentário em relação à continuidade da narrativa? Explique sua resposta.
- c) Transcreva outro trecho que tenha sido usado com a mesma função.



Ilustração de Fernando Vilela para o livro **A máquina**, de Adriana Falcão.

### Da observação para a teoria

O **romance** apresenta acontecimentos fictícios, organizados em uma sequência temporal geralmente longa, que não é, necessariamente, narrada em ordem cronológica. Como as demais narrativas literárias, os romances caracterizam-se por apresentar enredo, narrador, personagens, espaço e tempo. Por serem extensos, permitem a existência de mais de um conflito e o aprofundamento dos personagens, além de contarem com descrições mais detalhadas.

Os romances podem ser divididos em capítulos. As características do narrador e dos personagens, bem como o estilo do autor e a época em que o texto foi escrito, definem o emprego da linguagem, que poderá apresentar marcas de determinada variedade linguística, além de poder ser mais formal ou mais informal.

1a. A descrição é detalhada e contribui para que o leitor construa uma imagem de uma cidade pacata e sem grandes atrativos.

1b. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes concluam que não, pois o conto costuma ser mais enxuto e centrado nos personagens.

2. Os capítulos introduzem Antônio e Karina, aparentemente protagonistas da história.

3a. A palavra *depois*.

3b. O comentário contribui para a criação de expectativas em relação ao que vai acontecer, sugerindo que algo mudaria a situação vivida em Nordestina.

3c. "Há quem diga que até o tempo de Antônio quase ninguém tomou conhecimento da existência dessa placa."



### Biblioteca cultural

O artista paulista Fernando Vilela ilustrou uma das edições de **A máquina**, de Adriana Falcão. Gravura, colagem, desenho, escultura, instalação e fotografia são as formas de expressão utilizadas por esse artista plástico. Conheça sua obra em: <http://www.fernandovilela.com.br/>. Acesso em: 8 fev. 2022.

## Orientações didáticas

**Como funciona um romance? – Questão 2** – Caso os estudantes tenham dificuldade em responder, proponha que realizem uma nova leitura silenciosa do texto, tomando notas no caderno.

**Questão 3** – Ressalte aos estudantes a importância dos marcadores temporais, tanto para contribuir com a coesão e a continuidade textual quanto para atribuir efeitos de sentido ao texto.

**Biblioteca cultural** – Comente com o professor de Arte a referência às ilustrações de Fernando Vilela para **A máquina** e convide-o a realizar uma atividade interdisciplinar. As ilustrações têm inspiração na xilogravura e criam a oportunidade de pesquisar, analisar e experimentar essa forma de arte visual tradicional. Em Língua Portuguesa, é possível explorar a relação entre os elementos da imagem e o enredo, refletir sobre a escolha da técnica da xilogravura para representar uma história contextualizada no Nordeste e discutir a leitura particular da obra feita pelo ilustrador. A atividade desenvolve a habilidade EF89LP32.

## Falando sobre a nossa língua

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 3 e 4.

CEL: 1, 2, 3, 4 e 5.

CELP: 1, 2, 3, 4, 5 e 7.

Habilidades: EF69LP05, EF69LP30, EF69LP39, EF69LP42, EF69LP55, EF89LP31 e EF09LP12.

### Tópicos trabalhados na parte de linguagem deste capítulo

- Variação linguística.
- Formação do português brasileiro.
- Gírias.
- Estrangeirismo.

## Orientações didáticas

A CELP 1 indica a importância de os estudantes compreenderem “a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (BNCC, p. 87). Como desdobramentos, a CELP 4 e a CELP 5 tratam da compreensão do fenômeno da variação linguística e do emprego, nas interações sociais, da variedade e do estilo de linguagem adequados. Todas as atividades de leitura da coleção consideraram esses pressupostos; por isso, com frequência, os estudantes são chamados a pensar as particularidades da linguagem em relação à situação comunicativa, aos interlocutores e ao gênero em uso. Para amparar os estudantes, já no volume do 6º ano, foram exploradas as noções de variação, adequação e preconceito linguístico, de modo a organizar e ampliar as observações que eles já vinham fazendo desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nas seções

**Falando sobre a nossa língua** deste capítulo e do próximo, que abrem o volume do 9º ano, revisitamos essas noções, agora nos valendo do conhecimento que foi adquirido ao longo dos últimos anos, o qual proporciona obser-

vações mais acuradas. Incluímos, também, uma breve apresentação do histórico de for-

Continua

## Falando sobre a NOSSA LÍNGUA

### A língua varia

Vamos retomar os capítulos de **A máquina** para analisar a maneira como o narrador se expressa e refletir sobre aspectos que provocam variações no uso da língua.

### COMEÇANDO A INVESTIGAÇÃO

Releia o trecho inicial.

Nordestina era uma cidadezinha desse tamanhinho assim da qual se dizia: eita lugarzinho sem futuro. Antônio ouviu dizer isso desde pequeno e deu por certo o fato.

1. A expressão *desse tamanhinho assim* e a palavra *eita* são comuns em textos orais informais. Qual é o efeito de usar essas expressões em um texto escrito como o romance lido?
2. Transcreva, do texto que você leu, outro trecho com o mesmo efeito.

A construção da figura do narrador na imaginação do leitor depende, em grande parte, da maneira como ele se expressa. Em **A máquina**, além de empregar marcas de oralidade e informalidade, o narrador usa algumas expressões e construções próprias dos falares nordestinos, como *gado bom danado*, a qual sugere sua origem e indica a intimidade com o contexto de Nordestina, seus moradores e os fatos que narra. Se estivéssemos ouvindo um ator nordestino interpretando o texto, a voz do personagem ganharia outras particularidades pela pronúncia.

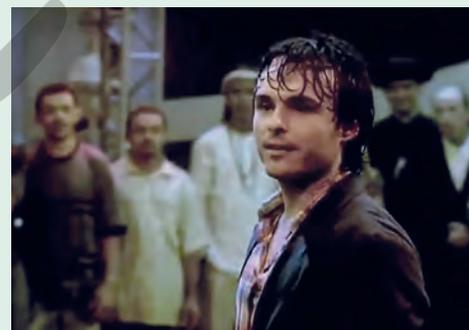
Agora, leia a transcrição de um trecho do filme **A máquina**, adaptado do romance de Adriana Falcão, em que o personagem Antônio, interpretado pelo ator pernambucano Gustavo Falcão, dirige-se aos moradores da cidade.

**Antônio:** No futuro, medo vai virar lenda, falta vai virar sobra, palavra vai virar fato e alegria vai virar moda! Zé Honório, eu vi você lá no futuro. Dono de uma empresa de transporte de passageiros. Tu tava casado mais Jéssica. E o povo todo virou foi gente importante aqui em Nordestina. [Falas sobrepostas]

**Narrador:** Até... que chegou a vez de Karina.

**Antônio:** Pelo jeito tu gosta mesmo de fazer pedido, poi no futuro, era noi dois, tu pedino, eu inventano, eu inventano e tu pedino.

Nas palavras *Nordestina* e *noi*, as vogais **o** e **e** são pronunciadas pelo ator com som aberto.



Gustavo Falcão interpretando Antônio no filme **A máquina**, lançado em 2005.

A MÁQUINA. Direção: João Falcão. [S. l.], 2005. (1 vídeo) 5 min 5 s a 5 min 55 s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I9Bz1jIVrI4>. Acesso em: 8 fev. 2022.

20

### Continuação

mação da língua portuguesa, apontando influências que resultaram na construção da variedade usada pelos brasileiros. Sugerimos que essa abordagem seja interdisciplinar, com a parceria do professor de História, que pode relacionar e ampliar os conhecimentos concernentes aos dois componentes curriculares. No 7º ano, esteve em foco a identificação das formas de interação entre as sociedades do “Novo Mundo” e a Europa, a África e a Ásia no contexto das navegações, inclusive com a observação dos impactos da ação europeia e das formas de resistência (citados, especialmente, em EF07HI02 e EF07HI09). Como desdobramentos, nos anos seguintes, discutem-se o papel das culturas letradas e não letradas e das artes na produção das identidades do Brasil no século XIX

Continua

- O modo como Antônio pronuncia as palavras é menos ou mais parecido com a sua forma de as pronunciar? Você nota diferenças? Como as descreveria?
- Além da pronúncia de algumas palavras, que outras marcas regionais há no trecho?

### Variação linguística

A língua portuguesa varia em função de alguns fatores, como o **geográfico**. Ele distingue os falantes de diferentes países usuários de uma língua, bem como os falantes das várias regiões de um país, marcando diferenças, inclusive, entre as áreas urbanas e rurais. Tais diferenças decorrem, entre outros fatores, do maior ou menor contato dos falantes da região com outras línguas.

Outro fator responsável pela variação linguística é o **histórico**. Ao longo do tempo, a língua se transforma, palavras e construções são abandonadas e outras são introduzidas no vocabulário ou modificadas. Os falantes brasileiros, por exemplo, praticamente já abandonaram o uso da segunda pessoa do plural (*vós*). Algumas gírias entraram e saíram de moda, como o adjetivo *supimpa*, que indica algo excelente, muito bom.

Leia o trecho de um anúncio de 1923.

#### Um trampolim modelo

Paralelamente ao innegavel desenvolvimento dos sports em nosso paiz, verifica-se o natural desenvolvimento da nossa industria nesse ramo de actividade. Ainda agora acaba de construir a firma Prado Peixoto & C., desta praça, o solido e elegante trampolim [...].

AMERICA: Magazine Mensal Ilustrado. Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, out. 1923. Disponível em: [https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/6819/3/Anno.1\\_n.2\\_4500033181\\_Output.o.pdf](https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/6819/3/Anno.1_n.2_4500033181_Output.o.pdf). Acesso em: 4 jun. 2022.

Além da formalidade, incomum nos anúncios publicitários atuais, o texto revela regras de ortografia que hoje já não são válidas, como o uso da consoante *c* na palavra *actividade*.

O terceiro fator que determina particularidades na língua é o **social**, relacionado a idade, gênero, nível de escolaridade, profissão, interesses do falante etc. Leia o meme.

A palavra *véi* e a expressão *mando flip* levam o leitor a associar a fala atribuída ao cachorrinho a alguns grupos jovens urbanos.



Meme criado pelos autores especialmente para esta obra.

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

4. O uso da expressão *o povo todo*, o pronome *tu* com verbo conjugado na 3ª pessoa do singular e a expressão *casado mais Jéssica* em vez de *casado com Jéssica*.

A **variação linguística** é um fenômeno que ocorre em todas as línguas. As características de cada falante, como idade, origem geográfica, nível de escolaridade e atividades profissionais e de lazer, fazem com que a língua tenha variações. Além disso, ela se altera conforme o tempo passa e os falantes vão tendo novas necessidades expressivas.

### Orientações didáticas

**Começando a investigação – Questão 1** – Sugerimos que a atividade seja feita oralmente, preparando o contato com o texto teórico. Verifique se os estudantes percebem que *assim* sugere o gesto de mostrar e se compreendem que *diga mesmo* indica uma interpelação do ouvinte. Se possível, apresente o vídeo do filme **A máquina** aos estudantes. É recomendável que eles possam ouvir a fala do ator. Caso não seja possível utilizar um equipamento da escola, sugerimos que os estudantes formem grupos e utilizem um dos celulares disponíveis.

**Questões 3 e 4** – As atividades objetivam levar os estudantes a observar como a variação opera no campo dos sons. Não se preocupe se eles não souberem descrever com precisão aquilo que percebem. Para os estudantes nordestinos, será interessante observar que, mesmo entre os falantes da região, há particularidades, resultantes, entre outros fatores, do contato com regiões próximas e das experiências linguísticas pessoais. É importante considerar, por exemplo, que o ator Gustavo Falcão é natural de Recife, mas já morava havia cinco anos no Rio de Janeiro quando protagonizou **A máquina**, o que pode ter influenciado sua pronúncia. Os estudantes das outras regiões dificilmente perceberão nuances, mas notarão diferenças marcantes em relação aos seus falares. Se achar conveniente, compare a pronúncia da palavra *Nordestina* na fala do ator e nas falas mais comuns de outras regiões: ele pronuncia as vogais *o* e *e* com sons abertos e a consoante **T** como /t/ e não como /tʃ/.

Diante da impossibilidade de confirmar a autoria da maioria dos memes e solicitar autorização de uso, criamos este especificamente para fins didáticos.

#### Continuação

(EF08HI22), a lógica de inclusão e de exclusão dos povos indígenas e das populações africanas (EF09HI07) e as transformações ocorridas no debate sobre a diversidade no século XX (EF09HI08), habilidades que se comunicam com a discussão sobre a formação do português brasileiro. Lembramos que a análise das contribuições da migração para a formação da sociedade brasileira é um assunto previsto já nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

## Orientações didáticas

Sugerimos que você leia o texto teórico fazendo paráfrases das explicações e oferecendo exemplos aos estudantes.

Se achar conveniente, comente que a língua geral teve dois ramos, o meridional, que se expandiu a partir de São Paulo, e o amazônico, que se formou no Maranhão e no Pará. Ela foi sistematizada pelos padres jesuítas que vieram ao Brasil e estudaram o tupi. Falar a língua geral era fundamental para seu trabalho de conversão dos indígenas à fé católica.

Se considerar conveniente, comente que a imposição da língua portuguesa se acentuou a partir dos anos 1750, com o crescimento dos centros urbanos e, no início do século seguinte, com a chegada de muitos portugueses que acompanharam a família real ao Brasil.

### Biblioteca do professor

NAVARRO, Eduardo de Almeida.

O último refúgio da língua geral no Brasil. **Língua e prosa.**

22 nov. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/jpgHfzMs3Nhksmy8fts9qm/>

?lang=pt. Acesso em: 8 fev. 2022.

Se desejar conhecer mais sobre a situação atual de uso da Língua Geral Amazônica, sugerimos a leitura do artigo "O último refúgio da língua geral no Brasil", do professor Eduardo de Almeida Navarro.

## O português brasileiro

O trecho a seguir foi copiado da carta que o escrivão Pero Vaz de Caminha enviou ao rei D. Manuel, de Portugal, em 1500, contando sobre os primeiros contatos dos portugueses com os nativos do território que posteriormente seria chamado de Brasil.

Deram-lhes ali de comer: pão e peixe cozido, confeitos, **fartéis**, mel e figos passados. Não quiseram comer quase nada daquilo; e, se alguma coisa provaram, logo a lançaram fora.

Trouxeram-lhes vinho numa taça; mal lhe puseram a boca; não gostaram nada, nem quiseram mais. Trouxeram-lhes a água em uma **albarrada**. Não beberam. Mal a tomaram na boca, que lavaram, e logo a lançaram fora.

Viu um deles umas contas de rosário, brancas; acenou que **lhas** dessem, **folgou** muito com elas, e lançou-as ao pescoço. Depois tirou-as e enrolou-as no braço e acenava para a terra e de novo para as contas e para o colar do Capitão, como dizendo que dariam ouro por aquilo.

Isto tomávamos nós assim por assim o desejarmos. Mas se ele queria dizer que levaria as contas e mais o colar, isto não o queríamos nós entender, porque não **lho** havíamos de dar. E depois tornou as contas a quem lhas dera.

BRASIL. Ministério da Cultura. **A carta de Pero Vaz de Caminha.** Disponível em: [http://objdigital.bn.br/Acervo\\_Digital/livros\\_eletronicos/carta.pdf](http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf). Acesso em: 17 jan. 2022.

A carta de Pero Vaz de Caminha não revela apenas aspectos da cultura do povo que aqui vivia antes do processo de colonização europeu; mostra, principalmente, a visão que o europeu tinha sobre tudo o que fosse diferente dele.

1. Como o trecho revela, nos dois primeiros parágrafos, o estranhamento entre as duas culturas? *1. Nota-se que os indígenas não apreciaram a comida e a bebida dos portugueses, que usavam ingredientes e modos de preparo desconhecidos.*
2. O que permitia a interação entre indígenas e navegadores? *2. A linguagem não verbal, já que os dois grupos gesticulavam para se fazer entender.*
3. Releia o terceiro e o quarto parágrafos.
  - a) Segundo Pero Vaz de Caminha, os gestos do nativo que segurava as contas poderiam ter duas interpretações. Quais?
  - b) Que fator determinava o sentido que os portugueses atribuíam ao que os indígenas comunicavam? Transcreva um trecho que comprove sua resposta.

Como você sabe, o português não é a língua original do Brasil. Quando os europeus aqui chegaram, no século XVI, encontraram vários povos indígenas, que, segundo os estudiosos, falavam, em sua maioria, variedades do tupi. Com o tempo, da mistura das línguas desses grupos com o português surgiu uma língua chamada **língua geral**, empregada por indígenas, por colonizadores e seus descendentes e por povos escravizados de origem africana.

22



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

**Fartéis:** doces.

**Albarrada:** jarro.

**Lhas:** lhe + as.

**Folgou:** brincou, divertiu-se.

**Lho:** lhe + o.



### Biblioteca cultural

Leia aquela que é considerada por alguns a "certidão de nascimento" do Brasil em: [http://objdigital.bn.br/Acervo\\_Digital/livros\\_eletronicos/carta.pdf](http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf). Acesso em: 27 jan. 2022.

3a. O nativo poderia estar oferecendo ouro que existia na terra em troca das contas e do colar ou avisando que os levaria consigo.

3b. A interpretação resultava das expectativas dos portugueses, como sugere o trecho "Isto tomávamos nós assim por assim o desejarmos".

Com o processo de colonização, marcado por políticas de exploração e domínio do espaço, a língua portuguesa foi imposta pela Coroa, mas, no uso cotidiano, manteve as contribuições indígenas e, ainda, incorporou palavras oferecidas pelas línguas de povos que foram trazidos para o Brasil ou migraram para cá. As línguas africanas contribuíram para ampliar o vocabulário do nosso português com palavras como *bagunça*, *camundongo*, *caçula*, *mingau* e *nenê*, entre muitas outras. Em menor grau, os imigrantes europeus e asiáticos, que chegaram nos séculos XIX e XX, influenciaram a língua usada na região em que se instalaram ou o português como um todo.

Além disso, a língua continua sendo modificada devido à criação de novas formas de expressão e ao contato com a cultura estrangeira. Por meio da música, do cinema, das relações comerciais, das comunicações pela internet etc., algumas palavras e construções de outras línguas acabam sendo incorporadas ao uso cotidiano, como *shopping*, *delivery*, *self-service*, *selfie*, *playground*, *gourmet*.

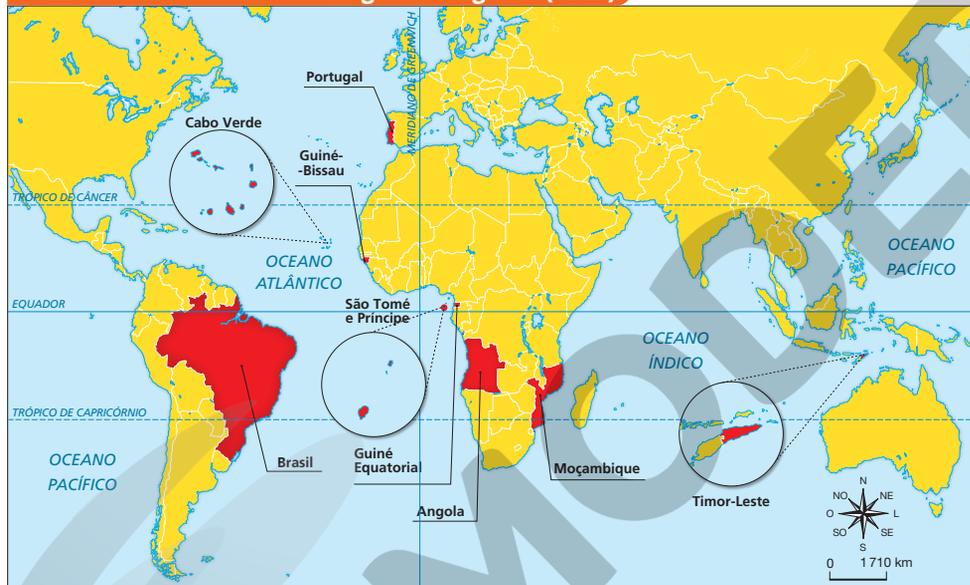
A língua de Portugal, por sua vez, também se modificou. Ao longo do tempo, sofreu influência de outras culturas e se afastou daquela língua que chegou ao Brasil. Como resultado, brasileiros e portugueses falam duas variedades distintas de português. Pode-se dizer o mesmo de outros países, também colonizados por Portugal, que empregam a língua portuguesa. Notamos particularidades quanto ao vocabulário, às construções sintáticas e à maneira como as palavras são pronunciadas.

No mapa a seguir, são indicadas as regiões que formam a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), também conhecida como Comunidade Lusófona. Além desses países, Macau, na China, e Goa, na Índia, também têm comunidades falantes do português.



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

### Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: COMUNIDADE dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Disponível em: <https://www.cplp.org/id-2597.aspx>. Acesso em: 7 abr. 2022.



### Orientações didáticas

A Guiné Equatorial foi aceita como membro da CPLP em 2014, três anos após sua Assembleia Nacional incluir o português como língua oficial, junto do francês e do espanhol. O país foi colônia portuguesa entre os séculos XV e XVIII; algumas das línguas crioulas têm base no português; e existem conexões culturais entre a Guiné Equatorial e outros países da comunidade. Apesar disso, a aceitação provocou reações de alguns membros, que exigem o cumprimento de dois critérios: o respeito aos direitos civis e a promoção efetiva da língua portuguesa no território. Goa e Macau ainda não se inseriram oficialmente na Comunidade Lusófona, por isso não aparecem no mapa.

## Orientações didáticas

**Investigando mais** – Sugerimos que as atividades propostas sejam feitas individualmente e contem com correção completa para verificação de defasagens na habilidade de leitura e identificação de dificuldades na compreensão do conceito de variação linguística. A investigação da língua dispõe, ainda, de duas atividades em grupo: o levantamento de dados por meio de uma entrevista e um debate sobre a formação da língua e os estrangeirismos. As duas primeiras atividades associam observações sobre variações motivadas pelos fatores geográfico e social (faixa etária e grupo social urbano) e ajudam os estudantes a observar que as particularidades das falas decorrem de fatores articulados. Verifique, durante a correção, se eles alcançaram essa compreensão.

### INVESTIGANDO MAIS

1. Leia uma tirinha do Urbanoide. Esse personagem emprega gírias típicas de alguns grupos urbanos.



SALLES, Diogo. **Urbanoide**. [201-]. 1 tirinha. Disponível em: <https://diogosalles.wordpress.com/2012/10/29/urbanoide/>. Acesso em: 28 jul. 2022.

- a) A rede social citada pelo personagem permite aos usuários enviar e receber informações postadas por meio de textos curtos. O que está sendo chamado de *fake* (falso) no segundo quadrinho?
- b) O que você entende quando Urbanoide diz que ele também é *fake*?
- c) Quais palavras ou expressões usadas por Urbanoide são gírias?
- d) Além do vocabulário, a variedade usada por Urbanoide apresenta uma particularidade em relação à concordância nominal. Identifique-a e explique o que esse uso confere à tirinha.

2. Leia esta HQ, produzida pelo cartunista paraibano Paulo Moreira.



MOREIRA, Paulo. [Sem título]. [201-]. 1 história em quadrinhos.

- a) Qual é a situação retratada na HQ?
  - 2a. O personagem está tentando nomear, sem sucesso, um filme de que gostou.

1a. Provavelmente o personagem se refere a postagens falsas, produzidas com o fim de autopromoção.

1b. Há duas leituras possíveis. Urbanoide pode estar se referindo ao fato de ser um personagem de ficção, portanto, não real; ou estar sugerindo que tem um perfil falso na internet.

1c. *Vêio; tá ligado*.

1d. Em *várias celebridade*, o pronome e o substantivo não concordam em número. Isso contribui para a construção da linguagem mais informal da tirinha.

As **gírias** são palavras, expressões ou orações que pertencem ao vocabulário específico de certos grupos, geralmente jovens, como os *skatistas* ou os "funkeiros".

2b. O dicionário informa que a palavra tem emprego informal, que seu uso é regional, mais comum na região Nordeste em geral, na Bahia e em Minas Gerais. Esse tipo de informação é importante para ajudar quem o consulta a identificar a acepção mais adequada ao contexto de uso das palavras em cada situação comunicativa, de modo a compreendê-las.

b) O personagem emprega a palavra *massa*. Leia parte da definição desse adjetivo em um dicionário.

**massa** 2c. O personagem da HQ de Paulo Moreira empregou *doído*, e o de Salles, *véio*.

[...]  
**adj m+f**  
 1 **REG (BA, MG), COLOQ** Que denota excelência ou que é considerado muito especial.  
 2 **REG (N.E.)** Diz-se de pessoa atraente.  
 [...]

**adj m + f** = adjetivo masculino e feminino

**REG** = regionalismo  
**BA** = Bahia  
**MG** = Minas Gerais  
**COLOQ** = coloquial

**N.E.** = Nordeste

MASSA. In: **Dicionário Michaelis**. [S. l.]: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/massa/>. Acesso em: 8 abr. 2022.

Além dos significados da palavra e de sua classe gramatical, que outras informações o dicionário apresenta? Por que são relevantes?

- c) Que gíria o personagem da HQ emprega para nomear seu interlocutor? E que gíria usou o personagem de Diogo Salles com a mesma função?
- d) Assim como o de Diogo Salles, o personagem de Paulo Moreira emprega a expressão *tá ligado?*. Com base nas tirinhas, é correto afirmar que jovens de todo o país compartilham as mesmas gírias?
- e) Que elemento é apresentado em todos os quadrinhos da HQ? O que muda de um quadro para outro?
- f) Que efeito de sentido essa mudança provoca, especialmente entre os quadrinhos 13 a 16? Explique sua resposta.

3. Leia o fragmento de um romance do escritor angolano Ondjaki. Nele é narrado o diálogo de um menino com um empregado de sua casa.

[...]  
 Acordei novamente bem-disposto porque ia à praia com a tia Dada, as minhas irmãs tinham aulas, e eu era o único que podia lhe acompanhar. Isso também era bom porque como íamos estar só os dois, ia dar para lhe enfiar umas baldas que não tinha ninguém ali para me desconfimar.

*Bom dia, menino!*, disse o camarada Ant3nio quando eu já estava a acabar o matabicho. *Bom dia, camarada Ant3nio, tudo bem?*, enquanto ele começava a arrumar melhor os copos, mudava os pratos de sítio, abria a geleira e espreitava, abria a janela da cozinha, tudo só por hábito, não é que aqueles gestos fossem para alguma coisa, não sei se já repararam que os mais velhos fazem muito isso.

*Menino, hoje vai passear?* – e continuava a mexer nas coisas.  
*Sim, vou com a tia Dada à praia, o camarada João vai nos levar.*  
*A tia trouxe prenda, menino?* – ele tava a rir, assim queria perguntar se a tia tinha trazido prendas pra todos.  
*Tu ainda não falaste com ela, Ant3nio?*  
*A tia tava a falar ainda com o pai, ainda não falei bem...*  
*Hum...* – eu sorri. – *Acho que ela trouxe-te uns sapatos bem bonitos...*  
 [...]

ONDJAKI. **Bom dia, camaradas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p. 47-48.

2d. Não, as tirinhas revelam que há um compartilhamento parcial, já que *tá ligado?* foi usado em ambos os textos, mas houve preferência de um autor por *véio* e do outro por *doído*.

2e. O elemento comum em todos os quadrinhos é o personagem. O que muda de um quadrinho para outro são as expressões facial e gestual do personagem.

2f. A sequência de quadrinhos revela a crescente irritação do personagem, que não consegue recordar o nome do filme. No quadrinho 13, ainda aparece calmo; no 14, os traços retos usados para representar as sobrancelhas e a boca sugerem mudança de humor, que se confirma com o arqueamento dos traços no quadrinho seguinte. A sugestão de irritação é reforçada no último quadrinho, em que a boca aparece aberta e o arqueamento das sobrancelhas, mais acentuado, além de traços na testa sugerirem seu franzimento.



25

## Orientações didáticas

**Questão 2** – Destaque aos estudantes que o uso de COLOQ no verbete destaca o sentido das palavras em situações informais de uso da língua.

**Questão 2b** – Aproveite essa atividade para reforçar conhecimentos acerca dos elementos composicionais do gênero verbete, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade EF69LP42, que indica a reflexão sobre as relações entre a construção composicional e os contextos de produção de gêneros de divulgação científica. Comente a presença de abreviações para tornar o texto mais sintético, aspecto importante dada a grande quantidade de verbetes de um dicionário, e o uso de vocabulário técnico/especializado (classe gramatical, classificação do gênero, nível de linguagem etc.)

**Questão 2d** – Observe se os estudantes identificam uma generalização no enunciado e concluem que há diferenças entre os falares dos jovens dentro de um mesmo estado e até de uma mesma cidade, embora eles compartilhem algumas gírias.

**Questões 2e e 2f** – Peça a alguns estudantes que leiam as respostas para verificar se conseguiram realizar, com precisão, os dois comandos. É comum que apresentem apenas a identificação ou a associação a uma descrição incompleta.

## Orientações didáticas

**Questão 3b** – Reforce com os estudantes a ideia de que o sentido produzido por uma fala não depende apenas do que é dito explicitamente; ele resulta de vários fatores, entre os quais os mecanismos que o falante usa para sugerir ideias a seus interlocutores. Observações como essas contribuem para o desenvolvimento da CELP 7, que indica a importância de reconhecer o texto como lugar, entre outros, de manifestação e negociação de sentidos.

**Questão 3g** – Reforce a ideia de que a variação linguística não é observada apenas no vocabulário; também as construções sintáticas podem apresentar particularidades.

**A língua nas ruas** – A atividade tem o objetivo de despertar a consciência dos estudantes para as variedades linguísticas que estão ao redor deles, bem como de desenvolver a habilidade de interação e, principalmente, mobilizar as habilidades EF69LP39 e EF69LP55. Estimule-os a fazer entrevistas completas e a ser cuidadosos na retextualização, que envolve a mudança da modalidade oral para a escrita. O gênero já foi estudado na coleção, mas, caso perceba que o grupo precisa de orientação, sugira que leiam a seção **Preparando o terreno** do Capítulo 4. Se não encontrarem um migrante, permita aos estudantes entrevistar alguém que costume viajar para outras regiões. Para a socialização dos dados, solicite que a entrevista de cada grupo seja lida por uma dupla de estudantes, que farão o papel do entrevistador e do entrevistado, e, ao final de cada leitura, peça à turma para comparar os dados, identificando coincidências e contradições. Caso uma ou mais entrevistas tratem de situações de preconceito linguístico, leve-os a discutir o fato e, por fim, ajude-os a perceber, por meio de perguntas, que, embora o fator geográfico tenha estado no centro da discussão, outros fatores podem determinar as particularidades da fala do entrevistado em relação à deles, como a faixa etária e o nível

Continua

- a) O que António queria saber? **3a. Se a tia Dada havia trazido um presente para ele.**
- b) Que ações indicam que ele não se sente à vontade para perguntar abertamente? **3b. Ele inicia a sequência com perguntas mais gerais e sorri para que o menino compreenda sua intenção.**
- c) O menino emprega o pronome *tu* para falar com António. A que pessoa do discurso se refere esse pronome? **3c. À 2ª pessoa (singular).**
- d) Considerando a relação entre os personagens, revelada na maneira como conversam, deve-se concluir que o uso desse pronome, no português de Angola, indica intimidade ou distanciamento? **3d. Intimidade.**
- e) No Brasil, o emprego de *tu* é uma marca de variação geográfica ou social? Justifique. **3e. Geográfica, já que esse pronome é usado em algumas regiões, particularmente no Sul e no Nordeste.**
- f) A linguagem do texto exemplifica uma das variedades linguísticas do português angolano. Associe as palavras e expressões aos respectivos significados. **3f. I-C, II-D, III-E, IV-A, V-B.**
- |                   |                            |
|-------------------|----------------------------|
| (I) balda         | (A) lugar                  |
| (II) desconfirmar | (B) geladeira              |
| (III) matabicho   | (C) lorota, conversa fiada |
| (IV) sítio        | (D) desmentir              |
| (V) geleira       | (E) café da manhã          |
- g) Que locução verbal os brasileiros costumam utilizar em lugar de “já estava a acabar” em “já estava a acabar o matabicho”? **3g. A forma do gerúndio: estava acabando.**

### A língua nas ruas

Reúnam-se em grupos. A tarefa de seu grupo é entrevistar um migrante que esteja morando em sua região, reconhecer a variedade linguística empregada por ele e investigar as diferenças entre ela e a usada por vocês.

Depois de definir o entrevistado, pesquisem informações sobre a variedade linguística que será observada e criem um roteiro com perguntas para guiar a entrevista, a qual deve ser gravada e, posteriormente, escrita e fixada em um mural para a leitura da turma.

O texto deve conter uma introdução, com a apresentação de seu entrevistado, e a sequência de perguntas e respostas, em que devem ser apresentados os motivos do deslocamento desse migrante e as facilidades ou dificuldades que ele encontrou na nova região, inclusive no que diz respeito ao uso da língua.

Procurem descobrir quais palavras típicas da região de origem ainda são muito usadas por seu entrevistado, se ele nota mudanças nas palavras que escolhe usar ou na maneira de pronunciar-las, entre outros aspectos. Lembrem-se de que a entrevista será apresentada na modalidade escrita, o que vai exigir a reformulação das falas gravadas. Assim, reorganizem os períodos para que fiquem mais claros e fluentes e evitem repetições desnecessárias.



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

26

Continuação

de escolaridade. Os textos devem ser afixados em um mural na sala de aula e poderão ser retomados quando os estudantes estiverem vendo adequação e preconceito linguístico, no Capítulo 2. Procure fazer relações entre as discussões em sala e o material produzido para que o valorizem como fonte de pesquisa autoral.

4a. A palavra *também* mostra que o parágrafo acrescenta uma ideia ao que já vinha sendo dito.  
 4b. Sim. Pelo contexto, entende-se que “esse pessoal” são as pessoas que defendem um português sem a presença de palavras estrangeiras.

4. Leia este trecho de uma reportagem sobre as influências que as línguas exercem umas sobre as outras.

### As línguas do Brasil

[...]

As línguas indígenas e africanas também deixaram sua marca no Brasil – as indígenas descrevem a natureza exuberante, para a qual os europeus **literalmente** não tinham palavras, e as africanas **impregnaram** nossa cultura, especialmente a religião e a culinária. Hoje, muita gente acha ruim a influência inglesa na língua. Nacionalismos à parte, esse pessoal vai ter que suar muito se quiser mesmo livrar o português do Brasil de todos os estrangeirismos.



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

**Literalmente:** ao pé da letra.

**Impregnaram:** influenciaram profundamente.

NARLOCH, Leandro. **Superinteressante**, ed. 174, mar. 2002.

- a) A indicação “[...]” informa que foi suprimida uma parte anterior ao parágrafo. Que palavra evidencia a mesma informação? Justifique.
- b) É possível supor quem é “esse pessoal” citado no trecho? Explique sua resposta.
- c) Segundo o texto, a inclusão de palavras de outra língua no português é um fenômeno ocorrido apenas no passado? Justifique sua resposta.
- d) Explique os sentidos denotativo e conotativo da expressão *não ter palavras*.
- e) Qual desses sentidos está sugerido no texto? Que palavra é responsável por evidenciá-lo? *4e. O sentido denotativo, indicado pela palavra literalmente.*
- f) Por que os europeus “não tinham palavras” para descrever a natureza?
- g) Reúna-se com um colega e pesquisem a origem das palavras a seguir. Copiem o quadro no caderno e completem-no com as palavras da lista.

*4f. Porque a terra recém-descoberta apresentava elementos naturais desconhecidos dos europeus; portanto, ainda não nomeados na língua portuguesa.*  
 samba – sanduíche – arroz – bife – azeite – senzala – envelope – nanquim – abajur – capim – carioca – abacaxi – pitanga – fubá – cafuné – ópera – açúcar – cenário – cipó – avenida – futebol – gabinete – chá – sucuri – turismo

Árabe	Chinês	Francês	Inglês	Italiano	Quimbundo	Tupi-guarani

O **quimbundo** é uma língua usada, principalmente, em Angola. O **tupi-guarani** é uma família que engloba várias línguas empregadas pelos indígenas sul-americanos.

4g. Árabe: arroz, azeite, açúcar. Chinês: chá, nanquim. Francês: abajur, avenida, envelope, gabinete. Inglês: futebol, turismo, sanduíche, bife. Italiano: ópera, cenário. Quimbundo: senzala, samba, fubá, cafuné. Tupi-guarani: capim, carioca, cipó, abacaxi, pitanga, sucuri.

4c. Não. O texto menciona não só a incorporação de palavras das línguas indígenas e africanas no passado, mas também do inglês, mais recentemente.

### Lembra?

O **sentido denotativo** é o literal e o **sentido conotativo** é o figurado, criativo.

4d. **Sentido denotativo:** o vocabulário de uma língua não conta com palavras que definam certos objetos ou ideias. **Sentido conotativo:** uma ideia ou emoção é excepcional e, por isso, as palavras da língua não parecem suficientes para expressá-las.

### Dica de professor

Lembre-se de pesquisar em mais de uma fonte e comparar as informações. Consulte *sites* da internet e, depois, comparem os resultados com os dicionários gerais ou de língua (estes trazem informações sobre a origem das palavras).

## Orientações didáticas

**Questão 4g** – Para a realização desta atividade, verifique a possibilidade de levar os estudantes a uma sala com computadores, se houver, e faça uma pré-seleção de dicionários disponíveis na biblioteca da escola para que eles possam consultar e realizar as pesquisas. Outra possibilidade é propor que a atividade seja realizada extraclasses. Durante a formação das duplas, favoreça o agrupamento de estudantes com diferentes perfis para que possam aprender com as diferenças e desenvolver a empatia.

## Orientações didáticas

**Questão 5** – Peça aos estudantes que façam inicialmente uma leitura silenciosa do texto e copiem no caderno as palavras cujo sentido eles desconhecem. É provável que alguns dos estrangeirismos empregados não façam parte do repertório deles. Nesse caso, oriente-os a consultar o glossário.

Sobre o boxe que trata do estrangeirismo, entendemos que uma distinção rigorosa entre “empréstimo linguístico” e “estrangeirismo” não é produtiva para esta etapa de estudos. Tomamos, assim, o “estrangeirismo”, termo citado na BNCC (EF09LP12), como o emprego de palavras e expressões alheias ao idioma, independentemente da conservação de sua forma gráfica de origem ou de sua assimilação à língua. Esclarecemos, ainda, que optamos por não tratar de estrangeirismos relativos às construções sintáticas.

**Fala aí!** – Recomende que os estudantes procurem se lembrar de exemplos de estrangeirismos e que avaliem seu uso considerando os contextos mais comuns de ocorrência. No final, solicite que um relator de cada grupo apresente as conclusões. É importante que os estudantes consigam relacionar a discussão aos conceitos de língua que estão estudando, assim, caso não o façam, retome a ideia de a língua estar sempre se modificando e de ser natural que algumas palavras sejam abandonadas enquanto outras vão sendo incluídas no vocabulário de uso frequente. A atual facilidade de acesso a meios de comunicação tende a colocar o falante em contato com mais palavras estrangeiras e é provável que muitas delas sejam incorporadas ao seu dia a dia. Ao mesmo tempo, é preciso que os falantes mantenham um posicionamento crítico para evitar que o uso de estrangeirismos represente superioridade em relação aos falares locais, principalmente quando há termos equivalentes no idioma. Está sendo desenvolvida, em especial, a habilidade EF09LP12.

5. Leia o texto a seguir, publicado em uma revista que aborda temas relativos à saúde e à prática esportiva, e faça as atividades para refletir sobre os estrangeirismos.

### O novo *bulletproof coffee* promete dar ainda mais energia no pré-treino

*Gengibre, cúrcuma, cravo e canela são as especiarias que compõem o tempero indiano*

É provável que você já conheça o café batido com óleo de coco e *ghee* – e até aderiu à ideia para aguentar firme as sessões de agachamentos e *burpees*. Mas agora a nova onda é o *bulletproof coffee* com *masala*.

“As especiarias (gengibre, cúrcuma, cravo e canela) do tempero indiano combatem aquela preguiçinha pré-treino e intensificam o poder da bebida de prolongar a disposição física”, diz a *coach* especializada em alimentação *ayurvédica* Carol Stoffella, do Rio de Janeiro. Você vai ter fôlego para fazer seu melhor **WOD** no *crossfit* ou para ficar no pelotão da frente no treino de *bike*.



*Bulletproof coffee.*

CONTRERAS, Elaine. O novo *bulletproof coffee* promete dar ainda mais energia no pré-treino. *Boa Forma*. [S. l.], 22 abr. 2018. Disponível em: <https://boaforma.abril.com.br/dieta/o-novo-bulletproof-coffee-promete-dar-ainda-mais-energia-no-pre-treino/>. Acesso em: 17 jan. 2022.

- Considere o perfil da revista em que o texto foi publicado: que expressão usada no primeiro período revela a expectativa de um público específico? Por quê? Como você reescreveria o período para evitar essa restrição?
- Considerando o tema e o vocabulário, como foi sua leitura do texto? Você compreendeu rapidamente as informações? Por quê?
- Quais palavras e expressões empregadas nessa matéria não fazem parte da língua portuguesa? *5c. Ghee, masala, ayurvédica (adaptada), bulletproof coffee, burpees, coach, WOD, crossfit, bike.*
- Como a ortografia de algumas dessas palavras indica que elas não fazem parte de nossa língua? Dê exemplos.
- Sem buscar informações em outras fontes, você conseguiria dizer o que é *bulletproof coffee* e o que é *masala*?

**Estrangeirismo** é o emprego de palavras emprestadas de outro idioma. A língua portuguesa incorporou, ao longo do tempo, muitas palavras de outras línguas. Parte delas passou por um processo de adaptação à grafia e à pronúncia do português, como *futebol* e *abajur*, que vieram, respectivamente, do inglês *football* e do francês *abat-jour*. Outras palavras foram incorporadas com sua forma original, como *post* ou *delivery*.

**5e.** O texto fornece as informações: *bulletproof coffee* é um café batido com óleo de coco e *ghee*; e *masala* é um tempero feito com especiarias.

5a. A expressão *é provável* sugere que é quase certo que a maioria dos leitores tenha intimidade com a bebida usada como preparação para atividades físicas intensas. Sugestão: O café batido com óleo de coco e *ghee* tem agradado àqueles que buscam aguentar firme as sessões de agachamentos e *burpees*.

5b. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes relatem alguma dificuldade na compreensão dos termos empregados.

5d. Algumas seqüências de letras não seguem as regras da língua portuguesa, como **gh** (*ghee*) ou **ff** (*bulletproof coffee*).

**Ghee:** tipo de manteiga indiana.

**Burpees:** um dos exercícios do *crossfit*.

**Coach:** treinadora.

**Ayurvédica:** relacionada a uma forma de medicina tradicional da Índia.

**WOD:** (inglês) *work out of the day*, “treino do dia”.

**Crossfit:** metodologia de treinamento físico.

**Fala aí! Resposta pessoal.** Sugerimos que os estudantes formem grupos para realizar essa discussão.

#### Fala aí!

Alguns dos termos vindos de outras línguas não contam com equivalentes em português, mas há casos em que a substituição é possível. Em sua opinião, o que leva, por exemplo, os publicitários a usar termos como *sale* em lugar de *promoção* ou os funcionários das grandes empresas a incluir palavras da língua inglesa em suas comunicações? Para você, os estrangeirismos deveriam ser evitados? Por quê?

## Meu capítulo de romance **NA PRÁTICA**

Sua tarefa nesta seção será criar mais um capítulo para o romance **A máquina**, dando continuidade ao trecho que você leu. Seu texto será apresentado em uma roda de leitura.

### MOMENTO DE PRODUZIR

#### Planejando meu capítulo de romance

O romance é um texto longo e você só produzirá uma pequena parte dele. Tenha isso em mente no momento de definir os elementos que deseja incluir.

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

Os capítulos de um romance apresentam **coerência** entre si.

Os capítulos de um romance seguem uma **sequência lógica**, que pode estar em ordem cronológica ou não.

Os capítulos introdutórios contribuem para **criar o desejo de leitura**.

O romance é um **texto longo**, em que cabem descrições mais detalhadas, ações contadas em minúcias, mais falas de personagens etc.

##### ... prática

Examine os capítulos de **A máquina** para recolher dados sobre o foco narrativo, características dos personagens, fatos já anunciados, ações realizadas etc.

Defina como você quer continuar o romance: Contará algo que acontece imediatamente depois ou algo que acontece paralelamente, em outro espaço? Fará um salto no tempo, contando algo que se passa dias ou anos depois? Retomará algo que ocorreu antes do momento narrado? Introduzirá um capítulo para esclarecer ou descrever algo?

Pense em formas de atrair o leitor. Ele deve ter expectativas em relação ao que será narrado.

Defina quanto espaço destinará às descrições, às ações e às falas. Prefira desenvolver uma ideia em detalhes a incluir várias ideias sem aprofundá-las.

#### Dica de professor

Todos nós usamos variedades linguísticas para nos comunicar, e elas têm marcas características. Seu uso, em um texto literário, contribui para destacar a identidade dos personagens, mas é preciso cuidado para não nos prendermos a estereótipos.

#### Elaborando meu capítulo de romance

- 1 Desenvolva a narrativa incluindo novos dados, mas lembre-se de que o romance não pode se esgotar nas páginas iniciais nem apresentar nelas as ações mais importantes.
- 2 Cuide para que as descrições, as situações narradas e a linguagem do narrador e dos personagens sejam coerentes com as da obra original.

29

## Meu capítulo de romance na prática

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 3, 4 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 5.

CELP: 1, 2, 3, 5, 8 e 9.

Habilidades: EF69LP46, EF69LP51, EF69LP53, EF69LP56, EF89LP35 e EF09LP04.

### Orientações didáticas

**Momento de produzir** – Por ser um texto relativamente longo, é interessante que os estudantes, se possível, o produzam no computador, o que facilitará o processo de elaboração, revisão e reescrita. Nesse caso, oriente-os a escrever dentro do limite de 60 linhas, usando letra Arial 11 ou similar. Caso o texto seja produzido à mão, amplie o limite para 80 linhas.

A atividade pode ser desdobrada, transformando-se em um projeto do semestre. Após a roda de leitura, a turma pode escolher um dos capítulos como continuação oficial do romance. A partir daí, em intervalos de tempo definidos por seu planejamento, cada estudante deverá produzir uma continuação da obra, coerente com os capítulos produzidos pelos estudantes anteriores. O resultado final, após revisão, pode ser publicado na íntegra, e a turma pode assistir ao filme **A máquina**, tecendo comparações entre ele e o romance que produziram. A produção coletiva do texto contribui, em especial, para o desenvolvimento da CG 10.

Outra possibilidade é permitir que cada estudante dê continuidade a um ou mais capítulos iniciais de um romance escolhido por ele. As orientações podem ser facilmente adaptadas à nova proposta, sendo diferente a etapa de avaliação, pois o estudante avaliador deverá ler o início do romance escolhido, o que pode, inclusive, contribuir para seu interesse pela leitura. Esse encaminhamento contribui para o desenvolvimento da habilidade EF69LP49. Caso essa opção seja posta em prática, o autor do texto e o estudante avaliador precisarão apresentar aos colegas da roda de leitura um resumo dos capítulos da obra original, de modo a viabilizar a compreensão da sequência lida.

## Orientações didáticas

**Momento de produzir** – Propomos, na etapa de revisão, ações que ajudem o estudante a desenvolver o hábito de revisar os textos, além de métodos para isso. Neste capítulo, o mecanismo de concordância verbal e nominal estará em foco. Não se pretende desenvolver exaustivamente o tópico, mas, sim, despertar a atenção dos estudantes para a importância de observá-lo, contando com conhecimentos prévios ou solucionando dúvidas com o professor ou material de consulta.

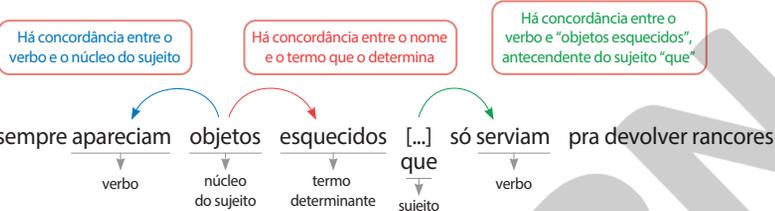
- Inclua sugestões enigmáticas ou momentos de tensão para cativar o leitor sobre a continuidade da história.
- Detalhe a caracterização do personagem e do espaço e inclua falas diretas que ajudem a contar a história.

### Revisando meu capítulo de romance

A revisão do texto é uma etapa importante, que evidencia um comprometimento com a qualidade do texto. Observe que, embora procure soar como a contação de uma história, com marcas de informalidade, o narrador de **A máquina** não dispensa a concordância entre o verbo e o sujeito e entre um nome e os termos que o determinam.

Releia um dos períodos do texto e observe, a seguir, a análise da concordância em um dos segmentos.

Nos dias de faxina, e portanto principalmente nas quintas, sempre apareciam objetos esquecidos por um ou outro dos que já tinham se ido, que só serviam pra devolver rancores a abandonos superados. [...]

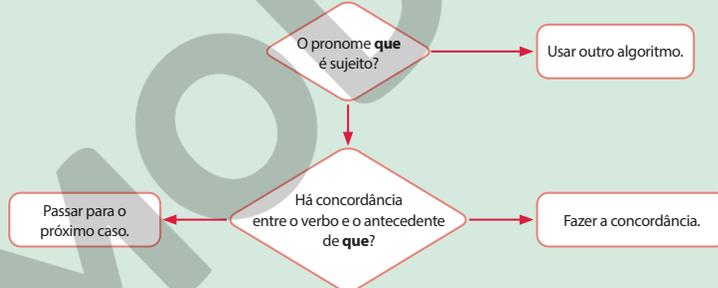


Retome seus conhecimentos sobre concordância e faça uma leitura silenciosa do texto para identificar desvios nesse aspecto, bem como outros desvios gramaticais e ortográficos. Grife segmentos que causam dúvida e consulte uma gramática ou converse com o professor sobre eles.

Depois, faça uma nova leitura para verificar se não há trechos truncados ou interrupções bruscas, que podem indicar falhas nas estruturas sintáticas.

### É lógico!

Antes de iniciar a revisão, verifique se é possível "automatizá-la". Por exemplo:



## MOMENTO DE REESCREVER

### Avaliando minha produção

Troque seu texto com o de um colega, que o avaliará usando os critérios do quadro. Ele também corrigirá, a lápis, os desvios de ortografia, acentuação, concordância etc.

A	A sequência criada é coerente com os fatos e os personagens apresentados anteriormente?
B	O texto mantém o narrador em terceira pessoa?
C	As referências ao tempo e ao espaço são compatíveis com o que vinha sendo narrado?
D	O capítulo criado ainda é introdutório, ou seja, ele não finaliza a narrativa nem apresenta algo que parece ser o evento mais importante dela?
E	O formato do capítulo é semelhante ao do texto original, isto é, sem título?
F	A linguagem do narrador mantém as características do texto original, com traços de oralidade e informalidade?
G	Houve atenção à concordância entre sujeito e verbo? Os desvios que aparecem são intencionais e pretendem caracterizar algum personagem?

### Reescrevendo meu capítulo de romance

Se concordar com os comentários e os ajustes sugeridos, faça alterações no texto, reescrevendo-o e deixando-o pronto para ser lido na roda de leitura.

## MOMENTO DE APRESENTAR

### Compartilhando meu texto

Formem grupos com cinco integrantes para a leitura dos textos. Cada um de vocês deve ler a produção em voz alta e com expressividade. Respeitem as pausas do texto, indicadas pela pontuação, e articulem bem as palavras. Usem o ritmo e a entonação para valorizar algumas passagens, como aquelas que criam expectativas.

Ao final de cada leitura, os ouvintes devem comentar o texto, justificando suas apreciações.

- Têm desejo de continuar a leitura?
- Os personagens são interessantes e estão envolvidos em situações que provocam emoções ou reflexões?
- O estilo do autor é um fator que valoriza a narrativa?

## Orientações didáticas

**Momento de reescrever** – Durante a avaliação, verifique se os estudantes compreenderam que o quadro lhes permite uma autoavaliação, que deveria ocorrer na etapa de revisão.

**Momento de apresentar** – Durante as rodas de leitura, reforce a importância de se posicionarem de forma respeitosa em relação aos textos dos colegas, tecendo apreciações subjetivas.

## E se a gente... tivesse de decidir se quer ou não ler um romance?

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 3, 4, 7, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 4.

CELP: 3 e 8.

Habilidades: EF69LP04, EF69LP25, EF69LP30, EF69LP32, EF69LP45, EF89LP06, EF89LP16, EF89LP24, EF89LP27 e EF89LP32.

### Orientações didáticas

A atividade objetiva introduzir o romance que será estudado na sequência didática e desenvolver a habilidade EF69LP04, que trata da análise dos efeitos de sentido que reforçam a persuasão em textos publicitários, e a EF69LP45, que preconiza a análise de gêneros que apoiam a seleção de produções culturais e o posicionamento frente a seu conteúdo. Considerando a natureza dos gêneros em foco, a quarta capa e a sinopse dialogam com os campos jornalístico-midiático e artístico-literário.

**Investigue** – O International Standard Book Number, ou ISBN, é um código de 13 números que torna o livro um produto reconhecível internacionalmente. Entre as informações codificadas estão a língua em que foi escrito, a editora e o título. Cada edição de um livro apresenta um ISBN diferente. Aproveite para perguntar aos estudantes quais fontes usaram na pesquisa e para enfatizar que, apesar de a pesquisa ter um tema fácil, é sempre importante pesquisar mais de uma fonte para garantir a qualidade da informação. Verifique se os estudantes, de fato, lembram de suas fontes e, no caso de faltar a informação, problematize a metodologia de pesquisa. A discussão contribui para o desenvolvimento da habilidade EF89LP24.

## E SE A GENTE...

### ... tivesse de decidir se quer ou não ler um romance?

Anteriormente, você conheceu os primeiros capítulos de **A máquina**. Antes de iniciar a leitura, refletiu sobre as expectativas que o título criava e, depois, confrontou-as com o enredo, de fato, desenvolvido. Mas o que você faria se quisesse ter mais certeza quanto a começar ou não uma leitura? Existem gêneros textuais que podem auxiliá-lo nessa decisão.

Leia, a seguir, uma sinopse do romance **O menino do pijama listrado** e a quarta capa de uma de suas edições. O livro foi lançado em 2006, mas a narrativa se passa nos anos 1940, durante a Segunda Guerra Mundial.

### Texto 1

Bruno tem nove anos e não sabe nada sobre o Holocausto e a Solução Final contra os judeus. Também não faz ideia de que seu país está em guerra com boa parte da Europa, e muito menos de que sua família está envolvida no conflito. Na verdade, Bruno sabe apenas que foi obrigado a abandonar a espaçosa casa em que vivia em Berlim e mudar-se para uma região desolada, onde ele não tem ninguém para brincar nem nada para fazer. Da janela do quarto, Bruno pode ver uma cerca, e, para além dela, centenas de pessoas de pijama, que sempre o deixam com um frio na barriga.

Em uma de suas andanças Bruno conhece Shmuel, um garoto do outro lado da cerca que curiosamente nasceu no mesmo dia que ele. Conforme a amizade dos dois se intensifica, Bruno vai aos poucos tentando elucidar o mistério que ronda as atividades de seu pai. **O menino do pijama listrado** é uma fábula sobre amizade em tempos de guerra, e sobre o que acontece quando a inocência é colocada diante de um monstro terrível e inimaginável.

LAPA, Isabela. Dicas: leituras para o Carnaval. **Universo dos leitores**. Disponível em: <https://www.universodosleitores.com/2013/02/dicas-leituras-para-o-carnaval.html>. Acesso em: 9 fev. 2022.

### Texto 2



Reprodução da quarta capa do livro **O menino do pijama listrado**.

32

“Um livro maravilhoso”  
*The Guardian*  
“Intenso e perturbador [...], pode se tornar uma introdução tão memorável ao tema como *O diário de Anne Frank* foi em sua época.”  
*USA Today*  
“Um livro tão simples e tão bem escrito que beira a perfeição”  
*The Irish Independent*  
MAIS DE 5 MILHÕES DE LIVROS VENDIDOS EM TODO MUNDO  
Tradução de Augusto Pacheco Calil

ISBN 978-85-359-1112-1



9 788535 911121



### Biblioteca cultural

Em 2008, a comovente história narrada no romance **O menino do pijama listrado** foi transformada em filme pelo diretor Mark Herman. Que tal assistir à obra?



Reprodução do cartaz do filme **O menino do pijama listrado**.



### Investigue

Você já reparou que todos os livros têm um número de ISBN? Faça uma pesquisa em fontes diversas e confiáveis para descobrir o que é esse número.

**Biblioteca cultural** – Se possível, assista ao filme **O menino do pijama listrado** com a turma. Vocês podem discutir como o filme constrói o contexto dos anos 1940: cenários, adereços, figurinos e penteados. Além disso, leve os estudantes a relacionar as informações pesquisadas sobre esse período histórico às cenas do filme.

1. Diferentemente da sinopse, o resumo apresenta uma síntese completa, inclusive com o desfecho da narrativa, contendo informações que, se apresentadas na sinopse, estragariam as surpresas da leitura.

1. Tanto a sinopse quanto o resumo podem sintetizar uma narrativa literária. O que os diferencia? O que justifica essa diferença?
2. Releia os três primeiros períodos da sinopse. Qual é o efeito de sentido produzido pelas expressões *não sabe nada*, *não faz ideia*, *muito menos* e *sabe apenas*, que vão sendo adicionadas progressivamente? **2. As expressões enfatizam a ingenuidade do protagonista, Bruno, em relação ao contexto com o qual entrou em contato.**
3. A sinopse é um gênero que cumpre uma função informativa e também publicitária. Qual trecho do texto está mais diretamente ligado a essa segunda função? Explique sua escolha.
4. Por que, na sua opinião, predominam sinopses, e não peças abertamente publicitárias, na divulgação da maioria das obras literárias?
5. As palavras centrais dos três comentários de jornais reproduzidos na quarta capa são adjetivos. Quais são elas? O que justifica essa escolha?
6. O segundo comentário estabelece uma relação de intertextualidade entre a obra **O menino do pijama listrado** e **O diário de Anne Frank**.
  - a) Você conhece esse diário? O que é comum entre as obras?
  - b) Na sua opinião, com que objetivo o produtor da quarta capa escolheu um comentário que destaca essa comparação?
7. Por que são mencionados os jornais que publicaram os comentários, e não seus autores? **7. Os jornais são veículos conhecidos e prestigiados, o que contribui para a valorização da obra que está sendo divulgada por meio da quarta capa.**
8. Que relação há entre os comentários reproduzidos e as informações sobre vendas e tradução? **8. O bom volume de vendas e a informação de que a obra contou com um tradutor experiente coincidem com os comentários elogiosos.**
9. Na sua opinião, os dados contidos nessa quarta capa são suficientes para o leitor decidir por ler ou não a obra? Por quê?
10. O que você achou da sinopse e da quarta capa lidas? Caso ainda não tenha lido o livro **O menino de pijama listrado**, esses textos despertaram seu interesse pela leitura? Explique.
11. Com os dados apresentados, você já pode construir algumas expectativas acerca do romance. O que você imagina sobre os personagens, o espaço e o enredo? **9 a 11. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.**

### Investigue

A história narrada no romance ocorre durante um episódio histórico importante: o extermínio de judeus ocorrido durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Pesquise esse acontecimento em diversas fontes e produza uma lista de tópicos com as principais informações. Depois, em grupos, comparem os dados para se certificar de sua correção e produzam quadros e tabelas para organizar as informações e compartilhá-las com os demais grupos da turma. Em sala, apresentem os dados coletados e discutam sobre a importância de conhecermos o passado para evitar que genocídios como esse se repitam.



**Investigue** – 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 conhecem 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).

## Orientações didáticas

**Questões 1 a 11** – Sugerimos que as atividades sejam feitas em grupos, sendo eleito um dos integrantes como relator. Não é necessário corrigir as questões, pois as discussões coletivas são suficientes para informar e resolver dúvidas, mas é interessante, para encerramento, solicitar a um ou dois estudantes a apresentação das características dos gêneros em estudo. Faça anotações na lousa ou uma projeção durante a exposição, de modo a orientar os estudantes sobre como tomar notas para estudo.

**Questões 9 a 11** – Chame alguns relatores para apresentar, de forma resumida, a discussão dessas questões, explicitando se houve ou não consenso. Oriente-os a buscar fórmulas que permitam o tratamento não personalizado da informação, evitando, assim, relacionar os comentários aos estudantes que os apresentaram. Após as falas, destaque os argumentos apresentados e avalie se o conjunto é consistente. Desenvolva-se, assim, a habilidade EF89LP27.

**Questão 8** – Comente que, mesmo que o leitor não conheça o tradutor, sua citação na quarta capa sugere um valor positivo.

**Questão 11** – O romance é uma narrativa longa e os estudantes precisam ser incentivados a enfrentar essa leitura, que pode se revelar prazerosa e interessante. Sugerimos que a discussão dessa resposta seja acompanhada pela apresentação e pela discussão do *trailer* do filme.

3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes escolham o trecho “**O menino do pijama listrado** é uma fábula sobre amizade em tempos de guerra, e sobre o que acontece quando a inocência é colocada diante de um monstro terrível e inimaginável” e justifiquem a escolha com base no fato de o período analisar a obra, contrapondo, de forma apelativa, *fábula sobre amizade* e *monstro terrível e inimaginável*.

4. Resposta pessoal. Ajude os estudantes a perceber que uma peça abertamente publicitária poderia sugerir uma imposição de gosto ou de necessidade que não condiz com o produto livro, que se distingue, no imaginário do consumidor, de outros produtos.

5. *Maravilhoso, intenso, perturbador, memorável, simples e (bem) escrito*. Os adjetivos são responsáveis por qualificar os termos a que se referem, sendo um importante recurso persuasivo que favorece a apreciação positiva da obra.

6a. Resposta pessoal. **O diário de Anne Frank** é uma obra bastante conhecida (há, inclusive, referências a ela no volume do 6º ano desta coleção). Conte com esse conhecimento prévio dos estudantes e, se for preciso, desloque componentes entre grupos para viabilizar a atividade. Na comparação, os estudantes devem se referir ao fato de que as duas obras mostram o ponto de vista de uma criança ou adolescente acerca das ações dos nazistas.

6b. O comentário contribui para instigar o leitor a ler a obra, uma vez que a comparação que apresenta valoriza o romance que está sendo divulgado ao compará-lo com outra obra muito conhecida e de grande prestígio.

## Leitura 2

### BNCC em foco

CG: 1, 3, 4, 7 e 8.

CEL: 1, 2, 3 e 5.

CELP: 2, 3, 7 e 9.

Habilidades: EF69LP44, EF69LP47, EF69LP49 e EF89LP33.

### Orientações didáticas

Sugerimos que a leitura do trecho de **O menino do pijama listrado** seja proposta como tarefa de casa. Já na sala de aula, proponha uma nova leitura, agora compartilhada e em voz alta, e conversem sobre a experiência de leitura dos estudantes. Eles encontraram dificuldade? Ficaram estimulados a continuar a ler? Compreenderam que um capítulo inicial pode ter a função de contextualizar a narrativa? Considere também que, por termos escolhido o capítulo inicial, a relação com o processo de emergência do nazismo e as práticas de extermínio de judeus e outros grupos é ainda incipiente, mas esse contexto pode estar, de um lado, incitando a leitura e, de outro, criando reservas, atitudes que podem ser discutidas.

## Leitura 2 ROMANCE

Você já conheceu um pouco sobre o romance **O menino do pijama listrado**. Agora, vai ler um trecho do primeiro capítulo e confrontá-lo com suas expectativas.

1

### Bruno faz uma descoberta

Certa tarde, quando Bruno chegou em casa vindo da escola, surpreendeu-se ao ver Maria, a governanta da família – que sempre mantinha a cabeça abaixada e jamais levantava os olhos do tapete –, de pé no seu quarto, tirando todos os seus pertences do guarda-roupa e arrumando-os dentro de quatro caixotes de madeira, até mesmo aquelas coisas que ele escondera no fundo e que pertenciam somente a ele e não eram da conta de mais ninguém.

“O que você está fazendo?”, ele perguntou tão educadamente quanto pôde, pois, embora não estivesse contente por chegar em casa e descobrir alguém remexendo nas suas coisas, sua mãe sempre lhe dissera para tratar Maria com respeito e não simplesmente imitar a maneira com que seu pai a tratava. “Tire as mãos das minhas coisas.”

Maria sacudiu a cabeça e apontou para a escada atrás dele, onde a mãe de Bruno acabara de aparecer. Era uma mulher alta, de longos cabelos ruivos, presos numa espécie de rede atrás da cabeça; ela estava retorcendo as mãos em sinal de nervosismo, como se houvesse algo que ela não quisesse falar ou alguma coisa em que não quisesse acreditar.

“Mãe”, disse Bruno, marchando em direção a ela, “o que está acontecendo? Por que a Maria está mexendo nas minhas coisas?”

“Ela está fazendo suas malas”, a mãe explicou.



34

### De quem é o texto?



ROBERTO RICCI/GETTY IMAGES

Foto de 2016.

O escritor irlandês **John Boyne** (1971-) começou a escrever romances aos 19 anos. O primeiro foi publicado em 2000. A maioria deles é ambientada em épocas passadas e tem crianças e jovens como protagonistas.

“Fazendo minhas malas?”; ele perguntou, repassando rapidamente os eventos dos últimos dias para avaliar se fora um mau menino ou se dissera em voz alta as palavras que ele sabia não poder dizer e, por isso, estava sendo mandado embora. Mas não conseguiu pensar em nada que justificasse tal pensamento. Na verdade, durante os últimos dias ele se comportara de maneira perfeitamente decente com todos e não conseguiu se lembrar de ter criado nenhuma confusão. “Por quê?”, ele perguntou então. “O que eu fiz?”

A mãe já havia entrado em seu próprio quarto a essa altura, mas Lars, o mordomo, estava lá, fazendo as malas dela também. Ela suspirou e jogou as mãos para o ar em sinal de frustração antes de marchar de volta à escada, seguida por Bruno, que não ia deixar o assunto morrer sem uma explicação satisfatória.

“Mãe”, ele insistiu. “O que está havendo? Estamos de mudança?”

“Venha comigo até o andar de baixo”, disse ela, levando-o até a ampla sala de jantar onde o Fúria estivera para comer com eles na semana anterior. “Conversaremos lá embaixo.”

Bruno desceu as escadas correndo e até a ultrapassou na descida, de maneira que já estava esperando pela mãe na sala de jantar quando ela chegou. Ele observou-a sem dizer nada por um momento e pensou consigo que ela não devia ter aplicado corretamente a maquiagem naquela manhã, pois as órbitas dos olhos estavam mais avermelhadas do que de costume, como os seus próprios olhos ficavam quando ele criava confusão e se metia em encrenca e acabava chorando.

“Veja, Bruno, não há motivo para se preocupar”, disse a mãe, sentando-se na cadeira na qual se sentara a bela mulher loira que viera jantar acompanhando o Fúria e que acenara para ele quando o pai fechou a porta. “Na verdade, acho que será uma grande aventura.”



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

“Que aventura?”, ele perguntou. “Estão me mandando embora?”

“Não, não é apenas você”, ela disse, parecendo que ia abrir um sorriso momentâneo, mas mudando de ideia. “Todos nós vamos embora. Seu pai e eu, Gretel e você. Todos os quatro.”

Bruno pensou a respeito e franziu o cenho. Não o incomodava em especial se Gretel fosse mandada embora, porque ela era um Caso Perdido e só o metia em encrencas. Mas parecia um pouco injusto que todos tivessem que acompanhá-la.

“Mas para onde?”, ele perguntou. “Aonde vamos exatamente? Por que não podemos ficar aqui?”

“É o trabalho do seu pai”, explicou a mãe. “Sabe como isto é importante, não sabe?” “Sim, é claro”, disse Bruno, acenando com a cabeça, pois sempre havia na casa muitos visitantes – homens em uniformes fantásticos, mulheres com máquinas de escrever das quais ele deveria manter longe as mãos sujas –, e eram todos sempre muito educados com o pai e diziam que ele era um homem para ser observado e que o Fúria tinha grandes planos para ele.

“Bem, às vezes, quando uma pessoa é muito importante”, prosseguiu a mãe, “o homem que o emprega lhe pede que vá a outro lugar, porque lá há um trabalho muito especial que precisa ser feito.”

“Que tipo de trabalho?”, perguntou Bruno, porque, se fosse honesto consigo mesmo – e ele sempre tentava ser –, teria de admitir que não sabia ao certo qual era o trabalho do pai.



Na escola todos conversaram um dia sobre seus pais, e Karl dissera que seu pai era quitandeiro, o que Bruno sabia ser verdade, porque o homem cuidava da quitanda no centro da cidade. E Daniel dissera que seu pai era professor, o que Bruno sabia ser verdade, porque o homem ensinava aos meninos maiores, dos quais era sempre melhor manter distância. E Martin dissera que seu pai era *chef* de cozinha, o que Bruno sabia ser verdade, porque, nas vezes em que o homem vinha buscar Martin na escola, sempre vestia bata branca e avental xadrez, como se tivesse acabado de deixar a cozinha.

Mas, quando perguntaram a Bruno o que seu pai fazia, ele abriu a boca para dizer-lhes e então percebeu que ele próprio não sabia. Só era capaz de dizer que seu pai era um homem para ser observado e que o Fúria tinha grandes planos para ele. Ah, e que ele também tinha um uniforme fantástico.

“É um trabalho muito importante”, disse a mãe, hesitando por um momento. “Um trabalho que precisa ser feito por um homem muito especial. Você consegue entender isso, não é?”

“E todos nós temos que ir também?”, indagou Bruno.

“Claro que sim”, disse a mãe. “Você não gostaria que seu pai fosse até o novo trabalho e se sentisse solitário lá, gostaria?”

“Acho que não”, disse Bruno.

[...]

“Mas e quanto à nossa casa?”, perguntou Bruno. “Quem vai cuidar dela enquanto estivermos longe?”

A mãe suspirou e olhou o quarto ao redor, como se nunca mais fosse vê-lo novamente.

Era uma casa muito bonita e tinha ao todo cinco andares, se incluirmos o porão, onde o cozinheiro preparava toda a comida e Maria e Lars sentavam-se à mesa discutindo um com o outro e chamando-se de nomes que não se deviam empregar. E se considerássemos o pequeno quarto no topo da casa, que tinha as janelas oblíquas através das quais Bruno conseguia ver até o outro lado de Berlim, se ficasse na ponta dos pés e segurasse firme no parapeito.

“Teremos que fechar a casa por enquanto”, disse a mãe.

“Mas voltaremos algum dia.” “Mas e quanto ao cozinheiro?”, perguntou Bruno. “E Lars? E Maria? Eles não vão ficar morando aqui na casa?”

“Eles vêm conosco”, explicou a mãe. “Mas agora basta de perguntas. Talvez seja melhor você subir e ajudar Maria a fazer as malas.”

[...]

Ele foi vagarosamente até as escadas, segurando o corrimão com uma das mãos, e se perguntou se a casa nova, onde seria o novo trabalho, tinha um corrimão tão bom de escorregar quanto aquela. Pois o corrimão daquela casa vinha desde o andar mais alto – começava do lado de fora do pequeno quarto onde, se ele ficasse na ponta dos pés e segurasse firme no parapeito da janela, era possível ver até o outro lado de Berlim – até o piso térreo, bem diante das duas enormes portas de carvalho. E o que Bruno mais gostava de fazer era subir a bordo do corrimão no andar de cima e escorregar pela casa toda, fazendo barulho de vento ao longo do caminho.

[...]

O corrimão era a melhor coisa da casa – além do fato de vovô e vovó morarem tão perto –, e quando pensou nisso ele se perguntou se eles também viriam até o emprego novo e acreditou que sim, pois seria impossível deixá-los para trás. Ninguém precisava muito de Gretel, porque ela era um Caso Perdido – seria bem mais fácil se ela ficasse para tomar conta da casa –, mas vovô e vovó? Aí já era outra história.



## Orientações didáticas

**Refletindo sobre o texto – Questões 1 a 8** – Sugerimos que as atividades sejam resolvidas em grupo. As duas primeiras podem ser resolvidas oralmente; as demais devem ser escritas. Selecione algumas respostas para uma correção detida; sugerimos as das questões 3 e 5, por explorarem informações implícitas.

**Questão 2b** – Caso os estudantes tenham dificuldade nesta questão, explique a eles que o ritmo da narrativa está relacionado com a quantidade e a velocidade das ações apresentadas em determinado trecho. Pergunte-lhes em qual dos romances a narrativa avança mais.

**Questão 4a** – Os estudantes podem indicar características diversas; valide-as ou não considerando a coerência da justificativa.

2a. A governanta está arrumando as malas dele e mexendo em coisas que ele considera particulares. A palavra é *surpreendeu(-se)*.

Bruno subiu devagar as escadas até seu quarto; porém, antes de entrar, olhou para trás e para baixo na direção do piso térreo e viu a mãe entrando no escritório do pai, que dava de frente para a sala de jantar – e onde era Proibido Entrar em Todos os Momentos Sem Exceção –, e escutou-a falando alto com ele, até que o pai falou mais alto do que a mãe era capaz, e isso terminou com a conversa entre eles. Então a porta do escritório se fechou, e, como Bruno não conseguiu mais ouvir nada, pensou que seria boa ideia voltar ao seu quarto e assumir a tarefa de fazer as malas, porque senão Maria era capaz de retirar todos os seus pertences do guarda-roupa sem o devido cuidado e consideração, até mesmo as coisas que ele escondera no fundo e que pertenciam somente a ele e não eram da conta de mais ninguém.

BOYNE, John. **O menino do pijama listrado**. Tradução Augusto Pacheco Calil. São Paulo: Seguinte, 2007. p. 9-17.



GALILIO BEFFAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

### REFLETINDO SOBRE O TEXTO

2b. Não. **O menino do pijama listrado** já se inicia com uma ação e apresenta um ritmo mais rápido do que **A máquina**, cujos capítulos reproduzidos descrevem a cidade de Nordestina e não apresentam ações significativas logo de início.

- Os capítulos iniciais de um romance costumam contextualizar a narrativa.
  - Em que cidade e país Bruno e a família dele moram? **1a. Em Berlim, na Alemanha.**
  - Que elementos permitem concluir que a condição econômica da família é privilegiada? **1b. A família vive em uma casa grande, com cinco andares, e tem vários funcionários, o que sugere uma família abastada.**
  - O que explica a necessidade de mudança da família de Bruno? **1c. O cargo de seu pai.**
- Os dois primeiros parágrafos já colocam o protagonista Bruno diante de um problema.
  - O que está acontecendo? Que palavra sugere que o acontecimento é algo estranho na rotina do personagem?
  - Compare esses parágrafos aos capítulos de **A máquina**. O ritmo da narrativa é o mesmo? Explique.
- Os capítulos iniciais sugerem o tipo de relação entre os personagens.
  - O que se revela sobre a relação entre a mãe e o pai de Bruno no segundo parágrafo? Explique sua resposta.
  - Em que outra passagem essa informação é reforçada?
- Retome, agora, a caracterização do protagonista.
  - Cite e justifique duas características que você atribuiria a ele.
  - A frase “Tire as mãos das minhas coisas.”, no segundo parágrafo, foi dita por Bruno? Explique sua resposta. **4b. Não. É uma frase semelhante à que usaria o pai e que ele evita repetir, seguindo as orientações de sua mãe.**
- Análise a maneira como a mãe de Bruno fala com ele.

“É o trabalho do seu pai”, explicou a mãe. “Sabe como isso é importante, não sabe?”

- Ao perguntar “não sabe?”, a mãe espera qual comportamento de Bruno?
  - Copie outra pergunta da mãe com a mesma finalidade.
  - Se o autor optasse por construções mais informais, como poderia substituir “não sabe?”? **5c. Poderia usar “né?”.**
- 5b. “Você consegue entender isso, não é?” ou “Você não gostaria que seu pai fosse até um novo trabalho e se sentisse solitário lá, gostaria?”.**

38

**3a. O pai e a mãe** parecem não se dar bem, já que a mãe o critica indiretamente ao exigir que Bruno se comporte com os empregados da casa de modo mais respeitoso que o pai.

**3b. Na passagem final** do trecho em que, durante uma discussão, revela-se que o pai é autoritário com a mãe.

**4a. Resposta pessoal.** Sugestão: Obediente ou maduro, porque aceita as explicações da mãe sem discutir; observador, porque se lembra de detalhes dos pais dos colegas; preocupado, porque imagina, a princípio, que a mudança decorra de algum erro seu; ingênuo, porque não reconhece que a mãe havia chorado.

**5a. A mãe espera** que ele concorde com a ideia que ela apresentou.

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

6c. Os exemplos mostram que é muito fácil reconhecer a profissão de alguém, o que não acontece no caso do pai de Bruno.

6. Como você viu no início deste capítulo, diferentemente de um conto, que é uma narrativa breve, os romances têm espaço para o detalhamento de passagens. Releia o seguinte parágrafo.

Na escola todos conversaram um dia sobre seus pais, e Karl dissera que seu pai era quitandeiro, o que Bruno sabia ser verdade, porque o homem cuidava da quitanda no centro da cidade. E Daniel dissera que seu pai era professor, o que Bruno sabia ser verdade, porque o homem ensinava aos meninos maiores, dos quais era sempre melhor manter distância. E Martin dissera que seu pai era *chef* de cozinha, o que Bruno sabia ser verdade, porque, nas vezes em que o homem vinha buscar Martin na escola, sempre vestia bata branca e avental xadrez, como se tivesse acabado de deixar a cozinha.



GAVIÃO BERRAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

6a. Não. São memórias de Bruno.

- a) Essa passagem se refere a um tempo simultâneo ao das ações narradas no capítulo? Explique sua resposta.  
b) Qual é o tema do parágrafo?  
c) Como os exemplos citados ajudam o leitor a entender que há algo enigmático envolvendo o pai de Bruno?  
d) Que outras informações confirmam a existência desse mistério?

7. Embora os romances **A máquina** e **O menino do pijama listrado** sejam histórias fictícias, imaginadas, apresentam ao leitor contextos que estão associados à vida real.

- a) Qual ação apresentada nos capítulos iniciais do romance **A máquina** remete ao contexto social real?  
b) Em **O menino do pijama listrado**, o contexto explica grande parte dos acontecimentos, por isso há várias referências a ele, embora não sejam citados datas, nomes ou eventos específicos. Existem, no trecho lido, elementos que permitam reconhecer esse contexto?

8. Romances como **O menino do pijama listrado** mostram que as manifestações artísticas, como a literatura, podem representar práticas de participação político-social. Explique o que você entende dessa afirmação.

8. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

### Da observação para a teoria

A estrutura do gênero **romance** é, em geral, mais complexa que a do gênero conto. O romance apresenta uma série de personagens em torno dos quais se desenvolve a história central e também histórias paralelas, que resultam em outros conflitos.

Como as demais narrativas ficcionais, o romance inventa o mundo em que ocorrerão as ações, o qual pode ser muito parecido com o mundo real, a ponto de retomar eventos e personagens históricos, ou, pelo contrário, ser muito diferente dele, como ocorre, por exemplo, nos romances de ficção científica. Esse gênero textual apresenta diferentes tipos de história: romance romântico, policial, histórico, de aventuras, entre outros.

6d. A proibição de entrada no escritório do pai, as várias visitas de profissionais aparentemente importantes e a presença de um personagem conhecido apenas pelo nome Fúria.

7a. A debandagem generalizada dos nascidos em Nordestina remete à migração em busca de melhores condições de vida ou de uma vida mais interessante.

7b. Resposta pessoal. É possível que as referências a Berlim e aos uniformes fantásticos e o segredo quanto ao alto posto do pai de Bruno possam sugerir ao estudante o contexto sócio-histórico da Segunda Guerra Mundial.

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

### Fala aí!

Em **E se a gente tivesse de decidir se quer ou não ler um romance?**, você leu uma sinopse e a quarta capa de **O menino do pijama listrado** e declarou, com base nelas, seu desejo de fazer ou não a leitura do livro. Agora que iniciou a leitura, você tem a mesma opinião? Você concorda com as avaliações contidas naqueles materiais?

## Orientações didáticas

**Questões 6 e 7** – A questão 6 pode ser ampliada a uma atividade oral: oriente os estudantes a se preparar para formular um comentário único com o conjunto de dados das respostas e escolha um deles para expor. Comente ou sugira o uso de recursos de articulação entre partes do texto. Os itens da questão 7 devem ser discutidos um a um para exploração da ideia de contexto e para destaque da função crítica da literatura.

**Questão 8** – É importante que os estudantes percebam que muitos artistas usam suas obras para se posicionar diante de questões que interessam ao coletivo e para sensibilizar as pessoas ou estimulá-las a uma ação ou mudança de postura. Nesse sentido, suas produções artísticas correspondem a uma prática de participação político-social.

**Fala aí!** – A atividade desenvolve a habilidade EF69LP45, voltada a tornar o estudante apto a posicionar-se criticamente diante de textos que apoiam a seleção de obras do campo artístico-literário. Inicie com a fala de estudantes voluntários e, depois, chame outros para participação, inclusive alguns que considerem que a leitura do trecho não é suficiente para levar a uma conclusão. Ajude-os a construir o discurso, pedindo precisão na retomada da sinopse e da quarta capa e na construção da apreciação do trecho do romance.

**BNCC em foco**

CG: 1, 3 e 4.

CEL: 1, 2, 3 e 5.

CELP: 3 e 9.

Habilidade: EF69LP47.

**Orientações didáticas**

O estudo dos textos narrativos nas atividades dos volumes de 6º, 7º e 8º anos contemplou a observação da atuação do narrador. Neste capítulo, recorreremos à teoria literária para ampliar a abordagem desse elemento básico da narrativa, entendendo-a como um recurso para qualificar a análise do texto literário e ampliar a fruição. A introdução gradativa desse tipo de conhecimento, que amplia o acesso às várias camadas de sentido, concorre para o desenvolvimento de uma postura mais analítica diante do texto, antecipando o que será exigido no Ensino Médio.

**Questões 1 a 3** – Peça aos estudantes que iniciem lendo com atenção os textos das atividades, buscando identificar as marcas linguísticas que evidenciam o tipo de narrador empregado. Oriente-os a registrar no caderno suas conclusões e, depois, retomá-las durante a produção das respostas.

**Se eu quiser aprender MAIS**

**O foco narrativo**

O **narrador** é a voz escolhida pelo autor para relatar os acontecimentos em uma narrativa de ficção. Esses acontecimentos são apresentados a partir de um ponto de vista, que é chamado de **foco narrativo**. Dependendo do foco narrativo, os efeitos de sentido são diferentes, pois criam-se histórias mais confiáveis ou menos confiáveis, histórias que podem valorizar o mundo interno do personagem ou os eventos externos, entre outros.

Para compreender mais sobre os focos narrativos e seus efeitos de sentido, faça as atividades a seguir.

1. Releia o terceiro capítulo transcrito do romance **A máquina**, de Adriana Falcão.

Vivia em Nordestina, mesmo ali na rua de baixo, uma moça que apertava os olhos pela metade quando olhava, por quem Antônio era completamente apaixonado. Ninguém sabe dizer até hoje se o que endoidecia ele era o olhar pelo meio de Karina ou o resto todo. Entenda-se por todo inclusive o perfume que ela ia deixando por onde passava.

Antônio, que pra cada pessoa era um, pra Karina era somente o rapaz que sempre dava um pulo na casa dela quando largava do trabalho.

Depois ficou diferente, mas só depois.

Só depois que as coisas todas mudaram.



1a. Terceira pessoa do discurso.

- a) Em que pessoa do discurso está sendo feita a narração?
- b) É possível dizer que o narrador conhece os eventos futuros em relação ao tempo que está contando? Justifique sua resposta.
- c) Que sentimentos dos personagens são revelados no trecho?
- d) Os conhecimentos do narrador são os mesmos de Antônio e de Karina a respeito dos acontecimentos narrados? Justifique.

1d. Não, porque o narrador não só conhece os acontecimentos futuros como também sabe os sentimentos dos personagens.

1b. Sim. O narrador conhece o futuro, já que afirma que, posteriormente, “as coisas todas mudaram”.

1c. O narrador revela que Antônio era apaixonado por Karina e que ela não dava grande importância a ele.

## Orientações didáticas

Ao explorar o boxe sobre o narrador, se desejar aprofundar esse assunto, sugira aos estudantes a leitura do livro **A máquina** ou leve para a turma os capítulos finais, em que se revela que Antônio é o narrador. Você pode discutir as marcas linguísticas envolvidas nessa mudança, bem como as diferentes estratégias para apresentar fatos, sentimentos e pensamentos.

**Desafio da linguagem** – Oriente os estudantes a reler o trecho e a observar as marcas linguísticas de terceira pessoa, como os verbos e os pronomes. Depois, peça a eles que redijam o texto em primeira pessoa, como se Bruno estivesse contando sua própria história. Sugestão: Desci as escadas correndo e até a ultrapassei na descida, de maneira que já estava esperando pela minha mãe na sala de jantar quando ela chegou. Observei-a sem dizer nada por um momento e pensei comigo que ela não devia ter aplicado corretamente a maquiagem naquela manhã, pois as órbitas dos olhos estavam mais avermelhadas do que de costume, como os meus olhos ficavam quando criava confusão e me metia em encrenra e acabava chorando.

## 2. Leia, agora, um trecho de **O menino do pijama listrado**, de John Boyne.

Bruno desceu as escadas correndo e até a ultrapassou na descida, de maneira que já estava esperando pela mãe na sala de jantar quando ela chegou. Ele observou-a sem dizer nada por um momento e pensou consigo que ela não devia ter aplicado corretamente a maquiagem naquela manhã, pois as órbitas dos olhos estavam mais avermelhadas do que de costume, como os seus próprios olhos ficavam quando ele criava confusão e se metia em encrenra e acabava chorando.



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

- Em que pessoa está sendo feita a narração? **2a. Na terceira pessoa.**
- O que é possível concluir com base na aparência dos olhos da mãe de Bruno? **2b. Pode-se concluir que ela havia chorado.**
- O que permite essa conclusão?
- O personagem Bruno chega à mesma conclusão sobre os olhos da mãe? Justifique. **2d. Não. Ele imaginou que ocorrera um erro na aplicação da maquiagem.**

**2c. O fato de que se compara o aspecto dos olhos da mãe de Bruno ao aspecto dos olhos do próprio Bruno quando ele chora.**

O **narrador em terceira pessoa** não participa dos fatos narrados; ele apenas os observa.

Há casos em que esse narrador é **onisciente**, o que significa que conhece todos os fatos da história, além dos sentimentos e dos pensamentos dos personagens. É o que acontece nos capítulos do romance **A máquina**.

Em outras situações, ele apresenta a narrativa a partir de um ponto de vista limitado a um ângulo, que pode, por exemplo, ser o de um personagem. No caso de **O menino do pijama listrado**, o narrador apresenta aquilo que Bruno vê e pensa, embora dê algumas dicas do que o menino ainda não percebe.

### Desafio da linguagem

Agora, imagine que é o personagem Bruno quem narra a história. Reescreva o trecho da atividade 2 fazendo os ajustes necessários.

- Empregue verbos e pronomes em primeira pessoa.
- Atenção à flexão das formas verbais. Lembre-se de que agora é Bruno quem vai narrar suas próprias ações e as dos demais personagens.

3a. Os verbos (formas verbais *sentia, ansiava*, por exemplo) e os pronomes (*meu, me*, por exemplo).

3. Leia o início do terceiro capítulo do romance **Vinte mil léguas submarinas**, de Júlio Verne.

### Um criado fiel

Até receber o convite do secretário da Marinha, nem remotamente pensava em perseguir o **narval**. Três segundos depois, sentia que minha verdadeira vocação era livrar o mundo do monstro.

Retornava de uma expedição cansativa. Ansiava por repouso. Queria voltar a meu país, reencontrar os amigos, descansar no meu apartamento! Esqueci tudo! Aceitei o convite entusiasmado. Chamei meu criado:

– Conseil!

Era um rapaz delicado, que me acompanhava em todas as viagens. Um corajoso **flamengo** de quem eu gostava, e que me pagava na mesma moeda. **Fleumático**, metódico, cuidadoso, pouco se admirava com as surpresas da vida. Muito hábil com as mãos e sempre pronto a qualquer trabalho. Convivia com os pesquisadores e cientistas de meu meio.



VERNE, Júlio. **Vinte mil léguas submarinas**.

Adaptação Walcyr Carrasco. São Paulo: Moderna, 2012. p. 42-43.

- Que classes de palavras evidenciam que a narrativa é feita em primeira pessoa? Cite exemplos.
- É possível conhecer opiniões e sentimentos íntimos do narrador, que é também o protagonista da história? Justifique sua resposta.
- A narrativa em primeira pessoa impede que o leitor tenha informações sobre o personagem Conseil, que não é o narrador? Explique sua resposta.
- A caracterização de Conseil é objetiva, subjetiva ou ambas? Justifique.

3b. Sim. O narrador comenta, por exemplo, que não pensava em perseguir o narval e que a decisão de persegui-lo foi firme e repentina, além de comentar desejos pessoais e opiniões sobre seu criado.

**Narval:** espécie de baleia dentada (no romance, trata-se de um animal maior, mais veloz e forte que o normal).

**Flamengo:** que nasceu em uma região que inclui parte da França, Bélgica e Holanda.

**Fleumático:** tranquilo, impassível.

3c. Não. A narrativa oferece informações sobre sua origem, seu modo de agir, sua personalidade e seu caráter com base nos conhecimentos e no ponto de vista do narrador.

O **narrador em primeira pessoa** participa da história; ele é um personagem e, por isso, seu campo de visão é parcial, limitado. Ele só pode contar o que viveu, pensou e sentiu ou aquilo que soube pelo relato de alguém. Não há acesso a todos os fatos nem aos sentimentos e pensamentos dos demais personagens. Além disso, parte do que conta é fruto de uma interpretação pessoal e, portanto, a visão dos fatos é subjetiva.

Esse tipo de narrador divide-se em **narrador-protagonista** e **narrador-testemunha**. No romance **Vinte mil léguas submarinas**, o narrador é o personagem principal; por isso, trata-se de um caso de narrador-protagonista. Se a história fosse contada pelo jovem Conseil, um personagem secundário, haveria um narrador-testemunha.



O francês Júlio Verne era também um pesquisador amador. O autor, inclusive, antecipou muitos inventos tecnológicos. Aprenda mais sobre ele em <https://memoria.ebc.com.br/cultura/2015/03/julio-verne>. Acesso em: 9 fev. 2022.

42 3d. Ambas. A referência à sua habilidade com as mãos, por exemplo, é objetiva, porque trata de algo que pode ser verificado, enquanto a ideia de que se admira pouco com as surpresas da vida é subjetiva, porque revela uma interpretação do narrador acerca das reações do rapaz.

## Textos em CONVERSA

Como você já sabe, o enredo de **O menino do pijama listrado** está relacionado ao período da Segunda Guerra Mundial. Esse contexto levou à produção de um documento legal de importância mundial: a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Leia um trecho do documento e responda às questões a seguir.

### Preâmbulo

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da humanidade e que o advento de um mundo em que mulheres e homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do ser humano comum,

Considerando ser essencial que os direitos humanos sejam protegidos pelo império da lei, para que o ser humano não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra a tirania e a opressão,

Considerando ser essencial promover o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações,

Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta, sua fé nos direitos fundamentais do ser humano, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos do homem e da mulher e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla,

Considerando que os Países-Membros se comprometeram a promover, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos e liberdades fundamentais do ser humano e a observância desses direitos e liberdades,

Considerando que uma compreensão comum desses direitos e liberdades é da mais alta importância para o pleno cumprimento desse compromisso,

Agora portanto a Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Países-Membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

### Artigo 1

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

### Artigo 2

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

## Textos em conversa

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 7 e 9.

CEL: 2, 3 e 4.

CELP: 3 e 7.

Habilidades: EF69LP20, EF69LP28 e EF89LP17.

### Orientações didáticas

Para contextualizar os estudantes, destaque que a **Declaração Universal dos Direitos Humanos** foi elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais, adotada em resolução da Assembleia Geral da ONU em 1948, e tem sido uma das bases em que se apoiam outros textos legais importantes, como a Constituição Federal do Brasil, de 1988, e o Estatuto da Juventude, de 2013.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um documento enxuto. Se possível, promova uma leitura integral dele na sala de aula. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 14 jul. 2022. A atividade desta seção promoverá a reflexão sobre o contexto de produção do documento, o mesmo que aparece em **O menino do pijama listrado**.

## Orientações didáticas

Sugira aos estudantes que naveguem pelo *site* da ONU Brasil para conhecer documentos produzidos com base nos direitos humanos e ampliar seus conhecimentos sobre o assunto. Disponível em: <https://brasil.un.org/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

**Questões 1 a 4** – O objetivo destas atividades é levar os estudantes a reconhecer a estrutura de textos normativos e sua função socio comunicativa, as expressões de modalização comuns em textos legais e os valores preconizados pelo documento.

**Fala aí!** – É possível que os estudantes se refiram a situações frequentemente noticiadas pela mídia, como a existência de trabalho análogo ao escravo em alguns lugares do Brasil. Discutir situações como essa contribui para a consciência da desigualdade social e para o desenvolvimento da ética de responsabilidade, valor defendido pela BNCC (p. 137) e expresso, em especial, na CG 9. Chamamos a atenção para o fato de discussões com esse foco poderem trazer exemplos ou associações não previstas, surgidas do contexto particular dos estudantes. Ouça com atenção, valide ou não, com base no texto normativo em estudo, a relação proposta, exija respeito de todos durante a discussão e avalie a importância de conhecer melhor o caso e compartilhar com outros profissionais da escola se perceber a necessidade de alguma atuação. Durante a discussão oral, oriente-os a respeitar os turnos de fala e os posicionamentos dos colegas, mesmo quando forem divergentes.

1a. A importância de se garantir a dignidade e a liberdade de todo ser humano, a proteção de seus direitos sem nenhum tipo de diferenciação e a paz entre as nações.

1b. Resposta pessoal. Espera-se que o estudante indique, por exemplo, palavras como *bárbaros* e *ultrajaram*, que qualificam de modo negativo os atos praticados durante a guerra.

**Artigo 3** 1c. Promover a paz, o progresso social e melhores condições de vida.

Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

**Artigo 4**

Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.

**Artigo 5**

Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.

UNICEF. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 31 jan. 2022.

1. A Declaração Universal dos Direitos Humanos tem uma estrutura relativamente simples se comparada com outros documentos da esfera da lei. É formada pelo “Preâmbulo” e 30 artigos.

a) Em um texto legal, o preâmbulo tem a função de declarar princípios e valores que sustentam o documento. Quais são os valores enfatizados no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos?

b) No segundo parágrafo, que palavras foram empregadas como marcas de apreciação em relação aos acontecimentos praticados durante a guerra? Explique o que elas indicam.

c) No quarto e no quinto parágrafos, são citadas as finalidades do documento. Quais são elas?

d) Considerando essas finalidades e outras apresentadas no documento, deve-se concluir que se esperam ações apenas no nível dos governos? Justifique sua resposta.

2a. A palavra *deve*, que indica, nesse contexto, obrigatoriedade.

2. Releia o conjunto de artigos reproduzidos.

a) O “Artigo 1” determina que as relações sociais sejam baseadas na fraternidade. Qual palavra é responsável por revelar que essa condição não é negociável? Explique sua resposta.

b) Relacione as informações do “Artigo 2” às do “Artigo 1”.

3. Os artigos 4 e 5 remetem ao contexto de produção do documento e a eventos anteriores a ele.

a) Qual é o efeito de sentido produzido pela flexão dos verbos no futuro do presente do indicativo?

b) Reescreva o artigo 5 iniciando-o com uma construção que indica proibição das ações previstas.

4. Que valores preconizados na Declaração Universal dos Direitos Humanos estão presentes na amizade entre uma criança judia e um filho de nazista em **O menino do pijama listrado**?

4. A igualdade e a fraternidade.

1d. Não. No último parágrafo do “Preâmbulo” é dito que se espera que “cada indivíduo” se esforce para promover os direitos e as liberdades declaradas no documento.

2b. O “Artigo 1” afirma que os seres humanos “nascem iguais em dignidade e direitos” e o artigo 2 menciona critérios que indicam diferenças entre os indivíduos que não devem afetar essa igualdade.

3a. O futuro do presente indica condição certa, inalterável, evidenciando que as ações citadas terão de ser respeitadas.

3b. Sugestão: É proibido submeter qualquer pessoa a tortura, tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.

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

### Fala aí!

Você conhece algum exemplo de desrespeito aos artigos 4 e 5 da Declaração Universal dos Direitos Humanos no contexto atual? Em sua opinião, como podemos garantir no dia a dia que os direitos humanos sejam respeitados?

## Conversa com arte

### O teatro musical

O espetáculo **As cangaceiras, guerreiras do sertão** estreou em São Paulo em 2019. Foi inspirado em informações sobre a vida das mulheres no cangaço, movimento armado ocorrido no Nordeste, na passagem do século XIX para o XX. Observe as fotografias a seguir.



Reprodução de cena do espetáculo **As cangaceiras, guerreiras do sertão**, dirigido por Sérgio Módena.



A atriz Carol Bezerra em atuação na peça **As cangaceiras, guerreiras do sertão**.

O espetáculo conta a história de Serena, uma mulher que foge do seu bando para buscar o filho que acreditava ter sido morto pelo poderoso cangaceiro Taturano. Em seu percurso, reúne outras mulheres ligadas ao cangaço e que também fogem de abusos e buscam seus sonhos. Forma, assim, seu próprio cangaço, em luta contra a opressão.

Leia um trecho do texto teatral escrito pelo pernambucano Newton Moreno, a partir do qual foi montado o espetáculo. A história se passa em 1938, logo após a morte de um personagem histórico, o líder cangaceiro Lampião (1898-1938).

#### **As cangaceiras, guerreiras do sertão**

##### **Parte 2.**

##### **Cena 16**

*O bando começa a se formar. Serena, Mocinha, Deodata, Zaroia e Viúva. Elas vão caminhando uma sobre a pegada da outra e apagando o rastro com ramo de mato.*

##### **MOCINHA**

O sol tá quase me beijano. Ele vai roubano as certeza da gente.

## Conversa com arte

### BNCC em foco

**CG:** 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9 e 10.

**CEL:** 1, 2, 3, 5 e 6.

**CELP:** 3, 5, 7 e 10.

**Habilidades:** EF69LP31, EF69LP34, EF69LP38, EF69LP40, EF69LP41, EF69LP44, EF69LP52, EF69LP53, EF69LP54, EF89LP24, EF89LP25 e EF89LP34.

### Orientações didáticas

Os multiletramentos envolvem o desenvolvimento de habilidades muito variadas. Nesta seção, vamos colocar os estudantes em contato com o teatro musical, levando-os a conhecer e a analisar parte de um texto teatral e a refletir sobre a maneira como foi transformado em espetáculo musical para que possam ampliar seu conhecimento dessa linguagem e aprimorar sua capacidade de produzir uma apreciação estética. Sabemos que parte significativa dos estudantes nunca teve contato com o teatro musical, mas acreditamos que o destaque dado a essa manifestação artística pode estimular o desejo de conhecê-la, mesmo que posteriormente, além de indiretamente promover a valorização das produções brasileiras. Continuam em foco as relações entre texto literário e contexto e o papel crítico da arte. A atividade dialoga com os Temas Contemporâneos Transversais Diversidade Cultural e Educação em Direitos Humanos.

**O teatro musical** – Sugerimos que o professor de Arte conheça a seção e seu tema para a realização de uma atividade interdisciplinar. É possível que ele se interesse por criar ou recriar, com os estudantes, cenas de musicais, explorando, em articulação, as linguagens da dança, da música, do teatro e das artes visuais (caso considere figurinos e cenários), atendendo, assim, à habilidade EF69AR32. A classificação indicativa da peça **As cangaceiras, guerreiras do sertão** é 12 anos. A referência à violência, no trecho reproduzido, contribui para a discussão do caráter crítico da obra, que levará os estudantes a refletir sobre a importância de a luta por justiça social não se dar por meio da força e da opressão.

ZAROIA  
Tô descaída tumén; Jesus, me suba, Jesus, me suba. Dou um dedo por uma rede e um teto! Até maribondo tem casa, menina.

DEODATA

Eu juro que vi uma rocha suando. E outra derreteno.

SERENA

Vamo pernoitar aqui, são dois dias já de marcha.

VIÚVA

Quem tem inimigo num confia no sono! Nós tem decisão urgente para tomar.

SERENA

Que decisão, viúva?

VIÚVA

Sem arma, é melhor se entregar de vei. Com a pouca munição que nós tem, vamo ser encurralada mai rápido que filhote de passarim em **arapuca** de criança.

DEODATA

E qual a ideia?

VIÚVA

Precisamo de alguém que nos **acoite**. Financie.

SERENA

Num quero me amigar com esses coroné não. Não quero seguir os processos de extorsão e ameaça dos home. (Para viúva). E nem quero deixar mais pegadas de sangue.

VIÚVA

Matar num é lei exclusiva dos home não, é lei do sertão. Tu quer que o sertão te proteja, tem que lhe oferecer sangue! Tem que derramar a seiva do abatido para satisfazer o danado. É o único jeito de sobreviver aqui, comarca cruel para home, gado ou planta; imagina para mulé!

SERENA

E tu num acha que esses coroné vão tudo entregar nós para Taturano? Tão tudo combinado.

VIÚVA

Então nós rouba as arma deles. Temo que se preparar, cuidar de nossa fortaleza. Tu num vai fazer nada não?

*Viúva se altera, Zaroia intercede.*

SERENA

Se acalme, mulé. Primeiro, nós têm que ganhar chão antes que Taturano nos alcance, adepois pensamo como se proteger.

ZAROIA

Venha jogar água no **quengo** que este sol freveu os hormonho tudo.

*Saem. Caminham para **boca de cena**. Zaroia e Viúva no “açude”.*

**Arapuca:**  
armadilha.

**Acoite:**  
dê abrigo,  
favoreça.

**Quengo:**  
cabeça.

**Boca de  
cena:** frente  
do palco.

MORENO, Newton. **As cangaceiras, guerreiras do sertão**. Terceiro tratamento, [s. l.], 2019, p. 47-48.

**Etapa 1** – Sugerimos que as questões sejam discutidas coletivamente. O objetivo é que os estudantes possam revisar e ampliar seus conhecimentos acerca da organização do texto teatral, bem como compartilhar suas leituras da obra literária e de sua realização como peça teatral. Pergunte a eles se já assistiram a um espetáculo de teatro musical e peça que contem essa experiência e suas impressões. É importante que os estudantes possam analisar alguns elementos envolvidos na composição das cenas, bem como a gestualidade e os estilos cênicos, para que possam apreciar a estética teatral. Se não for possível projetar o vídeo para a turma, sugira que formem grupos e utilizem um celular.

**Questão 4** – Destaque aos estudantes que a supressão do fonema **d** em formas verbais no gerúndio (terminadas em **-ando**) indica marca de oralidade.

**Etapa 1** **Discutindo sobre o texto**

Guie-se pelas questões e participe da discussão proposta por seu professor.

1. Em um texto teatral, em geral, não há narrador: a história é contada por meio de falas e ações dos personagens. O que as quatro primeiras falas informam ao público?
  1. As falas informam que as cangaceiras estão caminhando sob sol forte há dois dias e se encontram muito cansadas.
2. Releia a seguir duas rubricas extraídas do texto lido.
  - I. *“O bando começa a se formar. Serena, Mocinha, Deodata, Zaroia e Viúva. Elas vão caminhando uma sobre a pegada da outra e apagando o rastro com ramo de mato.”*
  - II. *“Saem. Caminham para boca de cena. Zaroia e Viúva no ‘açude.”*
    - a) Explique com que função as rubricas são empregadas.
    - b) O que a rubrica II sugere em relação à movimentação das personagens em cena no palco?
      - 2b. Sugere que elas estão saindo de cena, encerrando-a.
3. Nessa cena, opõem-se duas visões de mundo. Quais pontos de vista são confrontados? Quais personagens os defendem?
4. Observe a linguagem empregada nas falas das personagens.
  - a) Identifique alguns exemplos de marcas de oralidade.
    - 4a. Tô e roubano, por exemplo.
  - b) Identifique alguns exemplos de variedade regional.
  - c) Cite exemplos de construções em que a concordância verbal e a concordância nominal não estejam de acordo com a norma-padrão.
  - d) Por que esses recursos linguísticos foram empregados na construção das falas das personagens?
5. Observe a cena representada na primeira fotografia da página 45.
  - a) Como a expressão corporal e facial das personagens se relaciona com o tema da peça?
    - 5a. Os braços levantados, os punhos cerrados e as expressões sérias sugerem a postura de resistência ou luta.
  - b) Quais elementos contextualizam a história no universo do cangaço?
    - 5b. Os figurinos das atrizes e o cenário, que remete à vegetação da caatinga.
6. Compare o texto teatral com o romance, gênero que você estudou neste capítulo. Que elementos há em comum entre eles? O que os difere?

2a. As rubricas apontam como os personagens devem agir e se expressar enquanto estão em cena.

3. De um lado, está a ideia, defendida por Viúva, de buscar um coronel para financiar o grupo, fornecendo, em especial, armas. De outro, está a recusa de uso de violência e ameaça, defendido por Serena, que considera tais métodos semelhantes aos dos homens.

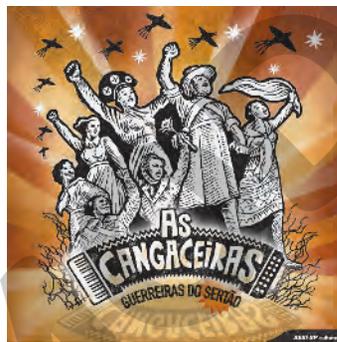
4b. O emprego de expressões como *quengo e mulé*.

4c. Sugestão: Concordância verbal: *nóis tem, nós rouba*; concordância nominal: *esses coroné, as arma*.

4d. Esses recursos linguísticos são comuns na linguagem oral de alguns grupos sociais que vivem no sertão nordestino, portanto contribuem para a caracterização das personagens.

6. Ambos contam histórias apresentando ações que se desenrolam ao longo do tempo e colocando o leitor ou o público em contato com personagens e seus sentimentos e valores. Como elementos que os diferem, destaca-se o modo de apresentação das ações: no texto teatral, elas são efetivamente mostradas; no romance, são apresentadas por um narrador.

Diferentemente de outros espetáculos teatrais, o teatro musical recorre a canções, que, sozinhas ou em conjunto com as falas, contribuem para contar uma história. Nesse tipo de peça, além de representar, as atrizes e os atores cantam e dançam.



Reprodução do cartaz da peça **As cangaceiras, guerreiras do sertão**.

## Orientações didáticas

**Questão 7** – Se possível, assista ao vídeo com os estudantes e leve-os a perceber que, quando há canto solo, a iluminação destaca a personagem que o entoa. Os músicos, por sua vez, recebem iluminação fragmentada, que contribui para inseri-los no cenário, o qual mostra imagens do solo rachado, característico do sertão nordestino, em que teve origem o movimento do cangaço.

**Questão 9b** – Não há uma resposta correta, uma vez que se pergunta acerca de interesses pessoais. O importante é que os estudantes tragam argumentos para a discussão e observem que a participação político-social também pode ocorrer por meio de práticas artísticas.

**Etapa 2** – Sugerimos que os estudantes sejam convidados a representar a cena. Oriente-os a explorar a variedade linguística, a encontrar o tom de voz, as pausas e a entonação adequadas ao texto e a planejar expressões, gestos e deslocamentos no espaço cênico. Desenvolve-se, assim, a habilidade EF69LP52.

7. A iluminação projeta tons terrosos na parte do palco em que estão as atrizes e os atores, reforçando o contexto do cangaço.

8. O ritmo bem marcado sugere um tom épico e emocional, de luta, coincidindo com a letra, que chama as companheiras para a resistência.

Veja a cena final de **As cangaceiras, guerreiras do sertão**, disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=ZEL3blWm5vQ&list=RDZEL3blWm5vQ&start\\_radio=1](https://www.youtube.com/watch?v=ZEL3blWm5vQ&list=RDZEL3blWm5vQ&start_radio=1) (acesso em: 5 jul. 2022), e preste atenção na ocupação do palco.



CENA MUSICAL

7. Como a iluminação foi explorada nessa cena?
8. No início do vídeo, enquanto Serena canta, outras personagens marcam o ritmo com os pés ou com a zabumba. Qual é o efeito desse recurso sonoro?
9. A canção final, “O brado perdido”, é um chamado para a luta por justiça social. Seu refrão é:

Quando o povo vai cumprir seu destino de ser povo?  
É a sina de ser junto  
De ser muito  
De ser bravo!  
Quando a hora já sabida vai virar realidade  
Quando o brado sepultado vai virar canção de novo

MORENO, Newton; MAIA, Fernanda. **O brado perdido**. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=ZEL3blWm5vQ&list=RDZEL3blWm5vQ&start\\_radio=1](https://www.youtube.com/watch?v=ZEL3blWm5vQ&list=RDZEL3blWm5vQ&start_radio=1). Acesso em: 5 jul. 2022.

- a) A canção é, a princípio, cantada pelas personagens femininas, mas os atores e os músicos se juntam a elas. Qual é o sentido desse movimento?
- b) A função crítica da arte está em evidência nessa peça. Você gosta de produções artísticas com esse caráter? Justifique sua resposta.
- c) Segundo o dramaturgo Newton Moreno, a peça ecoa “as questões do lugar/empoderamento feminino nos nossos tempos”. Tendo em vista o trecho da peça que você leu e o fato de a perspectiva de Serena se impor, o que se defende como valor para a luta das mulheres?

### Etapa 2 Dramatizando o texto

Agora, experimente uma leitura dramática. Reúna-se com mais cinco estudantes e ensaiem sua apresentação.

- 1 Procurem explorar a variedade linguística empregada pelas personagens.
- 2 Encontrem o tom de voz, as pausas e a entonação adequadas ao texto.
- 3 Planejem expressões e gestos.

Na sequência de cada leitura, a turma deve discutir os efeitos dos recursos usados pelos leitores. Contribuição para a verossimilhança, aumento da tensão ou alívio dela são alguns dos efeitos possíveis.

Reprodução de cena do espetáculo **As cangaceiras, guerreiras do sertão**.

9a. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes observem que, no final da peça, os atores abandonam o personagem e os músicos, suas funções e, assim como as atrizes, aparecem como artistas e indivíduos que defendem a luta contra a opressão.

9b. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

9c. Serena recusa a luta feita com violência e ameaça. A peça sugere que a luta feminina será feita com a união e sem repetir o processo de opressão característico do patriarcalismo.

## Orientações didáticas

**Etapa 1** – Nas atividades desta etapa, os estudantes desenvolverão habilidades relacionadas à pesquisa e à divulgação de conhecimentos. A pesquisa de profissões ligadas ao teatro relaciona-se com o Tema Contemporâneo Transversal Trabalho e pode contribuir para a reflexão sobre as escolhas de itinerários do Ensino Médio e para a construção do projeto de vida. Para o agrupamento de estudantes durante a pesquisa, sugerimos que eles sejam formados por interesse na profissão. Se houver desequilíbrio significativo, negocie mudanças.

**Etapa 1** – Destaque aos estudantes que o material produzido neste momento é a matéria-prima do seminário. Ele precisará ser retrabalhado até ganhar o formato adequado à apresentação.

## Aprendendo mais sobre o teatro

Além dos atores, um espetáculo teatral costuma contar com diretor, cenógrafo, técnico de som, iluminador, preparador vocal, entre outros profissionais que não aparecem para o público nas apresentações. O teatro musical, por sua vez, geralmente é um espetáculo mais complexo do que outras montagens teatrais, por isso pode contar com mais profissionais, como músicos, dançarinos e coreógrafos.

### Etapa 1 Pesquisando

Nesta atividade, vocês vão pesquisar informações sobre os profissionais da área do teatro que trabalham muito para as peças acontecerem, mas que não são vistos pelo público. O resultado da pesquisa será apresentado para a turma em formato de seminário.

**1** Em seu trabalho, vocês deverão abordar:

- as principais funções dos profissionais: o que eles fazem no processo de montagem da peça para que as apresentações possam acontecer;
- a formação profissional: tipos de cursos necessários para que esses profissionais exerçam a profissão (cursos técnicos, cursos universitários etc.);
- experiências na área: trechos de entrevistas, perfis, depoimentos, biografias e outros gêneros que mostrem como se sentem os profissionais que trabalham na área – o que os motiva, quais são suas dificuldades etc.;
- trabalhos de destaque: exemplos de profissionais premiados ou elogiados por seu trabalho em espetáculos profissionais;
- outras áreas em que o profissional pode atuar – por exemplo, um cenógrafo é, geralmente, um arquiteto;
- dificuldades que esses profissionais enfrentam;
- imagens ou vídeos que ilustrem os trabalhos que esses profissionais fazem.



Observe o trabalho do cenógrafo e do iluminador nessa cena do musical **Romeu e Julieta**, dirigido por Guilherme Leme Garcia.

## Orientações didáticas

**Etapa 2** – Antes da realização do ensaio, se achar interessante, pesquise e selecione um vídeo de apresentação de seminário para ser apresentado aos estudantes e instrumentalizá-los sobre esse tipo de apresentação oral formal. Leve-os a perceber a linguagem empregada, os recursos usados, a postura dos oradores e a organização dos slides, se houver.

- Formem grupos e definam a profissão que será objeto de pesquisa: diretor, cenógrafo, técnico de som, iluminador, preparador vocal ou coreógrafo.
- Façam um levantamento prévio do material disponível em enciclopédias *on-line*, obras sobre teatro, reportagens e entrevistas impressas ou filmadas, documentários, *sites* de profissões etc. e anotem o título e a fonte.
- Analisem criticamente o material pré-selecionado e identifiquem os mais confiáveis e completos. Prefiram materiais produzidos por instituições culturais, universidades, especialistas renomados, *sites* de profissões bem conceituados etc.
- Preparem uma síntese do conteúdo desses materiais para que possam se lembrar dele depois. Essa síntese pode ser organizada em itens ou ser esquemática.
- Distribuem os temas e os materiais entre os integrantes do grupo, garantindo que o mesmo texto seja estudado por duas ou mais pessoas. Essa estratégia diminui a possibilidade de equívoco, porque um estudante corrige ou completa o material do outro.
- Definam subtemas de pesquisa para organizar as informações e elaborem um documento coletivo com os dados de cada um deles. Nessa etapa, verifiquem se as informações estão completas, excluam as redundâncias e verifiquem se há conflito de dados. Se houver, retome a pesquisa para verificar em mais fontes qual informação é a correta.
- Selecionem, no material pesquisado, imagens, gráficos, esquemas e outros materiais que contribuam para a compreensão das informações.



### **Etapa 2** Preparando a apresentação

O objetivo da apresentação é divulgar conhecimento e, como vocês sabem, os seminários são textos predominantemente expositivos.

- Decidam como será feita a exposição dos dados coletados: a divisão das informações em blocos (que podem ou não coincidir com os subtemas de pesquisa) e a ordem deles.
- Preparem um roteiro com esses blocos e seu conteúdo. Esse roteiro é um material de apoio, uma vez que a apresentação não será uma leitura.
- Planejem os *slides* que vão apoiar cada bloco de informações.
  - Redijam textos curtos e procurem organizá-los em tópicos ou esquemas.
  - Se possível, incluam ilustrações, fotografias, gráficos e outros recursos visuais.
  - Evitem redundâncias: textos verbais e não verbais devem se complementar.

- 4 Para produzir os *slides* da apresentação, leiam as orientações a seguir.
  - Considerem dois aspectos fundamentais: a legibilidade e a visualidade.
  - Criem um *slide* de abertura com o título do seminário e o nome dos apresentadores.
  - Escolham um tipo de fundo para os *slides*. Vocês podem optar por uma ou mais cores combinadas ou buscar fundos disponíveis no programa. Avaliem se o fundo é adequado para uma comunicação formal.
  - Verifiquem se a fonte e a cor das letras escolhidas facilitam a leitura. A cada *slide* revejam o tamanho delas em função da quantidade de texto e dos recursos visuais.
  - Planejem cada *slide* avaliando a distribuição do conteúdo no espaço disponível.
  - Incluam o crédito das imagens, informando a autoria ou o material de onde foram copiadas.
  - Se desejarem, incluam *links* para vídeos ou áudios a serem exibidos durante o seminário. Se não souberem como fazê-lo, consultem tutoriais na internet.
  - O último *slide* deve conter as referências bibliográficas.

### Etapa 3 Ensaio

O seminário é uma fala pública planejada e formal. Isso determina como vocês vão utilizar a língua. O objetivo de transmitir conhecimento define as estratégias de construção da fala.

- 1 Distribuam o conteúdo pelos integrantes do grupo de forma equilibrada.
- 2 Evitem repetir o que está escrito nos *slides*. Eles não devem ser memorizados nem lidos, exceto quando se quiser, por exemplo, ler uma citação.
- 3 Procurem estratégias para apresentar os dados de maneira clara e atraente, como fazer uma pergunta retórica (“Mas será que algum diretor fez sucesso tanto no teatro quanto no cinema?”) e responder na sequência.
- 4 Evitem empregar de forma exagerada pausas, hesitações, repetições, interrupções, marcadores conversacionais (*tipo, né?* etc.) e outras marcas que são comuns na fala espontânea, mas não na fala planejada.
- 5 Para organizar a exposição das informações, empreguem expressões como: *em primeiro lugar, isto é, por exemplo, para concluir* etc.
- 6 Os gestos devem enfatizar as ideias importantes, de maneira natural. Por isso, evitem movimentos que disputem atenção com a fala, como mexer excessivamente nos cabelos ou na roupa.
- 7 Cuidem, ainda, do direcionamento do olhar, que deve se deslocar pelo público.
- 8 Definam, por fim, como será a apresentação: enquanto um integrante fala, os outros podem ficar atrás dele em pé ou sentados. Outras organizações também podem ser adequadas, considerando o espaço disponível.
- 9 Gravem as apresentações para avaliar os pontos que exigem mais atenção.

## Orientações didáticas

**Etapa 2** – Caso os estudantes tenham dificuldade para organizar a apresentação do seminário em *slides*, oriente-os a pesquisar e assistir a tutoriais na internet que ensinam os recursos de que esses programas costumam dispor.

**Etapa 3** – Peça aos estudantes que realizem gravações em vídeo que possam ver juntos e que façam uma análise crítica dos pontos que precisam ser ajustados ou melhorados na apresentação oral.

## Orientações didáticas

**Etapa 4** – Oriente os estudantes sobre a importância de se preparar previamente para a apresentação do seminário. Para isso, peça a eles que sintetizem em um roteiro de fala as principais informações que deverão expor. Ressalte que todos devem estar familiarizados com essas informações, caso seja necessário assumir a fala que caberia a um colega que, por qualquer motivo, não estará presente. Enquanto assistem às apresentações dos demais grupos, os estudantes podem registrar os pontos principais, fazendo uma síntese da apresentação e anotando as possíveis dúvidas, que podem ser lançadas ao final.

**Etapa 5** – Defina previamente os grupos parceiros para que as análises possam ser feitas durante a apresentação. Chame a atenção para o quadro de critérios de avaliação: ele também funciona para a autoavaliação prévia do grupo, contribuindo para uma melhor *performance*.

### Etapa 4 Apresentando

- 1 Iniciem saudando o professor e os colegas, apresentando os integrantes do grupo e introduzindo o tema.
- 2 Permaneçam em silêncio durante a apresentação, respeitando as falas dos colegas.
- 3 Em caso de equívoco do colega, esperem o momento oportuno para corrigi-lo e de forma educada.
- 4 Deem sequência à fala de modo organizado.
- 5 Mantenham um roteiro em mãos para consultá-lo, se houver necessidade.
- 6 Fiquem calmos e pronunciem as palavras em voz alta e com nitidez.
- 7 Encerrem com um agradecimento e abram espaço para perguntas e dúvidas.



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

### Etapa 5 Avaliando

Durante a apresentação, um grupo parceiro vai avaliar os itens que compõem o quadro a seguir. Para isso, cada estudante deve copiar os critérios no caderno e marcar *sim*, *parcialmente* ou *não* e registrar uma breve justificativa.

A	O público ficou bem informado sobre o trabalho do profissional?
B	Houve uma distribuição equilibrada do conteúdo entre os componentes do grupo?
C	O início da exposição contou com o cumprimento e a indicação das partes da exposição?
D	O último orador agradeceu ao público e abriu a seção de perguntas?
E	Os oradores usaram discurso monitorado, evitando desvios de concordância, por exemplo?
F	Houve um bom emprego de expressões para organizar a fala, como <i>em primeiro lugar</i> ou <i>para concluir</i> ?
G	O ritmo da fala e a altura da voz estavam adequados?
H	A fala tinha fluência e a gesticulação era natural?
I	Os <i>slides</i> estavam legíveis?
J	As imagens e os textos não verbais complementaram e esclareceram as informações?

### Etapa 6 Conversando sobre a atividade

Para finalizar, a turma deve discutir a atividade.

- 1 **Sobre a pesquisa:** Há muitas fontes para conseguir o tipo de dado solicitado? Quais fontes foram consideradas mais confiáveis?
- 2 **Sobre a apresentação oral:** Houve alguma dificuldade na preparação para a fala pública? E no momento de apresentação? Vocês percebem diferenças entre as primeiras apresentações orais que fizeram na escola e aquelas que conseguem fazer agora?
- 3 **Sobre o papel de público:** Vocês se sentiram bem informados acerca das profissões em foco? Alguém sentiu vontade de saber mais sobre a profissão e passou a considerá-la em seu projeto de vida?

## Biblioteca cultural em expansão

Veja algumas sugestões de livros, *sites* e filmes que podem ampliar seus conhecimentos sobre os temas estudados neste capítulo. Você pode pesquisá-los, realizar a leitura integral ou assistir aos vídeos e compartilhar suas impressões com os colegas.

**A máquina**, de Adriana Falcão. São Paulo: Salamandra, 2013.

### Por que devo ler esse livro?

Para conhecer o primeiro romance de Adriana Falcão. Nele, narra-se a linda história de amor entre Antônio e Karina e a tentativa do rapaz de levar o mundo à jovem para impedi-la de sair de Nordeste.

**Lampião & Lancelote**, de Fernando Vilela. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2016.

### Por que devo ler esse romance em versos?

Porque essa obra premiada contém textos poéticos e ilustrações incríveis. Seu autor, que também ilustrou uma das edições de **A máquina**, propõe um improvável encontro entre Lancelote, o famoso cavaleiro da Távola Redonda do rei Artur, e o cangaceiro Lampião.

Ilustrações de Jungho Lee. Disponível em: <http://www.leejungho.com/>. Acesso em: 9 fev. 2022.

### Por que devo acessar esse site?

Acessando o *site* de Jungho Lee, você poderá conhecer as lindas obras de arte produzidas por esse artista coreano apaixonado por livros: <http://www.leejungho.com/>. Acesso em: 9 fev. 2022.

**A invenção de Hugo Cabret**, de Brian Selznick. São Paulo: SM, 2007.

### Por que devo ler esse romance?

Nele, os desenhos são tão importantes quanto o texto verbal para contar as aventuras do órfão Hugo Cabret. Sem que o menino se dê conta, sua trajetória se cruza com a história do cinema.

“Felicidade clandestina”. Em: **Felicidade clandestina**, de Clarice Lispector. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

### Por que devo ler esse conto?

Para conhecer a história de uma menina que desejava profundamente um livro que não podia ter e precisou lidar com a maldade de outra, que não o queria emprestar.

Qual seria sua contribuição para esse conjunto de sugestões? Escolha uma obra que esteja em conexão com as demais e redija, em seu caderno, um boxe para recomendá-la.

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

Sugerimos que os estudantes formem quartetos (sobretudo em turmas grandes, com mais de 45 estudantes) e leiam suas recomendações aos demais. No final da leitura, pergunte se algum deles está convencido a ler uma das obras sugeridas e pergunte o motivo. Verifique se é possível viabilizar a leitura por meio do empréstimo da obra ou recorrendo à biblioteca.

## CAPÍTULO 2

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

### E se a gente... analise argumentos?

#### BNCC em foco

CG: 1, 2, 7, 8, 9 e 10.

CEL: 1, 2 e 4.

CELP: 1, 3, 5, 6 e 7.

Habilidades: EF69LP11, EF69LP14, EF69LP15, EF69LP25, EF89LP06 e EF89LP15.

### Orientações didáticas

A atividade será realizada em duas etapas. Na primeira, os estudantes responderão a questões sobre o conteúdo de um debate; na segunda, farão a discussão do tema em duplas. Para esta etapa, é necessário que realizem, previamente, uma pesquisa para levantamento de dados. O principal objetivo da atividade é despertar a atenção do estudante para recursos mobilizados em uma argumentação, diferenciando dados de apelos emocionais.

É importante atentar ao tema: embora a doação de órgãos faça parte das políticas públicas do Brasil, não é igualmente aceita por todas as famílias. Acompanhe as discussões para evitar desrespeito a pontos de vista; os estudantes devem poder expressar suas concepções e ouvir posições discordantes, sem que a divergência resulte em uma comunicação desrespeitosa ou agressiva. Observe, ainda, que a atividade leva ao pensamento sobre a morte, que deve fazer parte das referências dos adolescentes. O tema deve ser tratado com naturalidade. Lembremos que a doação de órgãos já foi tema de atividades no 6º ano, em um capítulo que explorava uma campanha publicitária.

Para viabilizar a realização da atividade mesmo sem o acesso ao vídeo, transcrevemos parte das falas e incluímos imagens que as contextualizam. Caso seja possível exibir o vídeo, oriente os estudantes a tomar notas dos argumentos que não aparecem nos trechos transcritos para que comentem a eles durante o debate em duplas.

Continua

## CAPÍTULO

# 2

## O coletivo em primeiro plano

Você se sente um cidadão? Acredita que já pode atuar para melhorar a vida das demais pessoas? Neste capítulo, você vai refletir sobre formas de participação na vida pública.

### E SE A GENTE...

#### ... analise argumentos?

João não é doador de órgãos. A convite de um hospital de Curitiba (PR), ele vai a uma praça da cidade e ouve três pessoas favoráveis à doação de órgãos: Priscilla, Osvaldo e Moacir. Será que elas vão conseguir fazê-lo mudar de opinião? Leia a seguir transcrições de alguns trechos dessa conversa e preste bastante atenção nos argumentos dessas pessoas.

### Falas de Priscilla

#### Trecho 1

Priscilla: Eu sou enfermeira, de formação [...] e eu passei por uma situação particular de um sobrinho meu, de quatro meses, que ele nasceu com um problema muito grave de coração e ele acabou falecendo porque a gente não conseguiu doador no tempo hábil pra ele. Porque os órgãos, eles passam por todo um processo, né? E, por exemplo, assim... o meu órgão não necessariamente vai servir pra você, né? Então tem tamanho, tem peso, tem compatibilidade, tem várias outras coisas para que isso aconteça. E não deu tempo do meu sobrinho, do Arthur, conseguir receber esse órgão, e ele acabou falecendo. Isso já faz treze anos e é uma dor assim muito grande dessa nossa impossibilidade, assim, né? Uma das coisas que a gente vê muito é: "Ah, mas eu não vou conseguir velar o corpo do meu ente querido, ele vai ficar desconfigurado"...

João: É, é uma das coisas que eu me preocupo. Imagine, caixão fechado!

Priscilla: Isso, mas não acontece. É feita toda uma recomposição, né? Então, é feito estratégias para que o corpo se mantenha igual.

#### Trecho 2

Priscilla: Falta muita informação. Então as pessoas têm medo, as pessoas acham que vão ficar desconfiguradas, né? As pessoas acham

### Lembra?

As **transcrições** procuram reproduzir as características da fala: pausas, repetições, orações que ficaram incompletas, marcadores de conversa (*tá?*, *né?*), entre outras.

54

#### Continuação

Interrompa a exibição em alguns momentos para que os estudantes possam comentar as *performances* dos debatedores: postura corporal, gesticulação, expressão facial (limitada à parte superior do rosto devido à máscara), ritmo da fala, alternância de turnos etc. Faça perguntas que conduzam à observação. Eles podem, por exemplo, comparar a gesticulação enfática de Osvaldo com a opção de Priscilla por manter suas mãos ocultas durante grande parte da fala (1 min 37 s a 3 min) e responder se um deles parece mais convincente do que o outro. Podem observar o ritmo sereno da fala de Priscilla (5 min 14 s a 6 min 11 s) e relacioná-lo ao efeito didático que alcança. Se considerar o vídeo longo, encerre a exibição em 6 min 23 s, aproveitando o trecho que já concentra bons argumentos.

### Trecho 2 – continuação

que realmente vão vender os órgãos no mercado negro, né? E não sabem que hoje tem uma estrutura muito forte em todos os estados. Os países estrangeiros, quando vêm profissionais de fora, eles falam que a nossa legislação em transplante é uma das mais rígidas. Nós fazemos mais testes, nós temos o maior cuidado com a família e com o paciente, sabe? Então eles ficam até bastante... estranham bastante. “Nossa, mas vocês fazem tudo isso e mesmo assim têm uma baixa doação de órgãos?” Sim, pela falta de informação e este medo que nós temos.



Reprodução de quadro do vídeo em que João conversa com Priscilla.

### Trecho 3

João: Pelo que eu percebi, além de ter bastante argumento que você me apresentou agora, eu vejo que não basta somente eu mudar essa minha opinião. Bastam várias combinações acontecerem. Mas que tem que partir dessa opinião ser mudada.

Priscilla: Isso.

João: Priscilla, eu prometo que eu vou pensar sobre o assunto.

## Falas de Osvaldo

### Trecho 1

Osvaldo: Conheço histórias de pessoas que já receberam órgãos, cara. E quem doou, cara... Existe um relato de pessoas que hoje, contaminou tanto, que viraram uma família, uma família! Aquela pessoa que ficou... a família daquele morto que ficou ela se transformou na família daquele que recebeu órgãos.

João: Incentivou um ao outro...

Osvaldo: Cara, virou uma festa, virou uma família... O bem contagia, meu irmão, o bem contagia!

## Orientações didáticas

Após terem lido as transcrições do vídeo, e antes da realização das atividades, converse com os estudantes sobre o discurso usado pelos participantes. Em geral, o discurso é monitorado, mas em alguns momentos deixa de ser, o que pode ocorrer principalmente em função da situação de comunicação. Até mesmo Priscilla, que afirma ser enfermeira, apresenta alguns momentos de discurso não monitorado em sua fala, como “fazem treze anos” e “é feito estratégias”, de modo que o grau de letramento talvez não seja aqui o fator preponderante; talvez a situação de comunicação faça com que o tempo de planejamento da fala seja muito curto; ela pode estar nervosa por estar sendo filmada; a interação simula um debate informal etc. Vale a pena também chamar atenção para o emprego de recursos comuns na linguagem falada, como o uso do marcador conversacional *né?*, além de hesitações e pausas. Cabe, ainda, falar sobre a marca de racismo presente na expressão *mercado negro*, pois o adjetivo *negro*, neste caso, está associado a algo de sentido negativo e ilegal. Você pode lembrar de outras expressões com essa mesma marca, como *a coisa tá preta*, entre outras, e levá-los refletir sobre isso. Convém estimulá-los a pensar em uma alternativa a essa expressão no contexto da fala da entrevistada, como *contrabando*, *mercado ilegal*, por exemplo, que não carregam marcas de racismo. Finalize a atividade perguntando aos estudantes se algum deles mudou de opinião e por quê. Faça um quadro ou lista com os argumentos novos, trazidos por eles. Depois, ajude-os a verificar se não há contradições entre informações ou dados que não pareçam confiáveis e oriente-os a checá-los. Por exemplo, no site do Ministério da Saúde, no setor destinado a informações da Secretaria de Atenção Especializada à Saúde (SAES), há muitas informações sobre o Sistema Nacional de Transplantes. Sites de hospitais renomados, com tradição em transplantes, também apresentam dados.

### Trecho 2

Oswaldo: A tua morte vai ser uma morte que não vai ser em vão. Vai causar algo muito positivo, muito verdadeiro e muito alegre porque vai salvar a vida de alguém. Cara, não tem coisa melhor!



HOSPITAL NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS IHMG

Reprodução de quadro do vídeo em que Oswaldo se expressa de modo enfático.

### Falas de Moacir

#### Trecho 1

Moacir: Pois então, João, você me chamou muita atenção mesmo porque é... eu sou um receptor de órgãos. E o que eu vi nessa doação que a pessoa fez pra mim... eu vi esperança. Esperança é o que move o mundo.

João: É muito delicado esse assunto realmente, né, Moacir? Você é um receptor.

Moacir: Exatamente.

João: Me explique mais a respeito disso, por favor.

Moacir: Então... eu sou doador há muito tempo. Eu doava sangue desde os meus 18 anos. Quando descobri que eu tinha Hepatite C... quando fui ao médico e ele falou que eu estava com câncer no fígado e ele estava sem esperança. Alguém veio e me trouxe esperança, que foi o doador.



HOSPITAL NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS IHMG

Reprodução de quadro do vídeo em que João conversa com Moacir.

**Questão 2** – Procure formar duplas com estudantes que tenham posições diferentes. Se não for possível ter oposição em todas as formações, combine com eles quem assumirá cada papel. Informe a duração da atividade para que as duplas definam as regras de seu debate, alternando os turnos de fala.

1a. Embora parta de um relato de experiência pessoal sobre o assunto, Priscilla é quem adota uma argumentação mais técnica, como evidenciam as referências à compatibilidade necessária à doação e à legislação que regulamenta o processo. Já Osvaldo e Moacir adotam argumentação pautada essencialmente pela emoção, destacando enfaticamente os sentimentos dos envolvidos.

### Trecho 2

João: Se não tivesse recebido esta doação, o senhor estaria aqui comigo hoje?

Moacir: Acho que não. Eu teria ido, né? Eu não estaria mais na Terra. Se não houvesse esse coração bondoso dessa pessoa que me doou o órgão, era uma vida a menos na Terra, que era a minha. E a dele já teria ido.

NÃO SOU DOADOR DE ÓRGÃOS. Mude minha opinião. Curitiba: Hospital Nossa Senhora das Graças, 22 set. 2020. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_7QgTWxXfho](https://www.youtube.com/watch?v=_7QgTWxXfho). Acesso em: 14 mar. 2022.

1b. Priscilla afirma haver uma técnica de preparação de cadáveres de doadores, o que contesta o argumento de que ficam desconfigurados. Ela afirma ainda que, aos olhos de profissionais estrangeiros, a legislação brasileira sobre doação de órgãos é uma das mais rígidas do mundo, o que rebate a ideia de que órgãos doados por aqui são facilmente contrabandeados.

1. Entre as pessoas ouvidas, há quem adote uma argumentação mais técnica, ou seja, embasada em dados e análises, e há quem prefira mobilizar principalmente as emoções para persuadir João.

- Quem é mais técnico ao argumentar? Explique.
- Quais dados são apresentados por essa pessoa e que argumentos contestam?
- É possível observar, nas imagens captadas do vídeo, elementos não verbais que permitem identificar o falante mais emocional? Justifique sua resposta.
- Que emoções são mobilizadas por ele?
- João é convencido a mudar de opinião? Explique.
- Para você, houve um entrevistado mais persuasivo? Por quê?



2. Agora, você e um colega vão debater sobre o mesmo tema. Forme uma dupla com alguém que tenha opinião diferente da sua. Siga estas etapas:

- Formule os argumentos e encontre informações que permitam sustentá-los. Para isso, é importante consultar fontes confiáveis de informação. Para aprofundar a discussão e o seu conhecimento sobre o tema, levante argumentos que não aparecem nos trechos transcritos do vídeo.
- Recursos expressivos, como a ênfase, também podem contribuir para a força da argumentação. Suas expressões faciais e seus gestos interferem no efeito de sua fala sobre o interlocutor.
- Ao longo do debate, é importante defender e contestar os argumentos de forma objetiva e consistente e respeitar a fala do colega, ou seja, não a interromper. Combinem um tempo para cada fala (30 segundos ou 1 minuto, por exemplo) e respeitem-no.
- Lembre-se de que argumentos nem sempre geram concordância ou discordância total. Então, em caso de concordância ou discordância parcial, não se esqueça de empregar expressões como *concordo em parte*, *discordo em parte*.

1f. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes se baseiem nas respostas aos itens anteriores para opinar. Alguns podem considerar que Priscilla, por trazer uma argumentação mais técnica, é mais persuasiva. Outros podem destacar a força da argumentação emocional dos outros entrevistados.

1c. O caráter mais emocional da fala de Osvaldo também se traduz em gestos e expressões enfáticos, associados ao conteúdo da fala.

1d. Osvaldo se pauta no poder contagiante da doação, na corrente de energia positiva que se forma com essa prática.

1e. Ele não chega a afirmar que mudou de opinião, mas, com base no que ouviu de Priscilla, promete que vai pensar sobre o assunto, ou seja, pensar sobre rever seu ponto de vista.

## Leitura

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 6, 7, 9 e 10.

CEL: 1, 2 e 4.

CELP: 1, 2, 3, 5, 6 e 7.

Habilidades: EF69LP27, EF69LP28, EF89LP15, EF89LP19, EF89LP20, EF89LP22 e EF89LP23.

### Orientações didáticas

As cartas abertas, em geral, são textos que exigem leitura concentrada e esforço, tanto para perceber efeitos produzidos por estratégias argumentativas quanto para compreender o vocabulário menos comum e as referências a elementos da sociedade com os quais os estudantes não estão familiarizados. Nesse sentido, demanda resiliência. Sugerimos que, antes de responder às questões, os estudantes façam uma leitura silenciosa do texto e que, em seguida, formem trios para discutir, primeiramente, o conteúdo de cada parágrafo e, depois, o texto como um todo. A resolução das questões exigirá que eles voltem ao texto várias vezes, o que os levará, progressivamente, a dominar seu conteúdo.

Não é preciso que os estudantes respondam às questões por escrito. A ideia é utilizá-las para contextualizar a leitura e para reavivar a ideia de argumentação, já em foco na seção anterior.

**Questão 1** – Se considerar adequado, promova uma conversa sobre como os estudantes sentiram os efeitos da pandemia, se conseguiram se organizar bem com os estudos *on-line* etc. Esse assunto deve ser tratado com delicadeza, pois muitos podem ter vivenciado o processo de luto em decorrência da pandemia.

## Leitura CARTA ABERTA

Existem vários instrumentos por meio dos quais nós podemos fazer solicitações para o bem coletivo ou protestar contra determinadas decisões políticas e certos comportamentos sociais. Um desses instrumentos é a **carta aberta**, gênero que será estudado neste capítulo.

A carta que você vai ler foi publicada em uma plataforma *on-line* que reúne abaixo-assinados. Versões escritas por lactantes de outros estados, como Espírito Santo, Maranhão e Mato Grosso, também fizeram parte da mobilização.

Antes de iniciar a leitura do texto, responda:

1. Você se lembra de como nossa rotina foi alterada pela pandemia de Covid-19 de 2020 a 2022?
2. A carta que será lida procura garantir que um grupo seja incluído na ordem de prioridade. Quais grupos foram vacinados primeiro?
3. Se você fosse defender a priorização de um grupo, que argumentos usaria?

### Vacina para todas as lactantes de Salvador

*Tarsila Leão criou este abaixo-assinado para pressionar o Exmo. Sr. Governador do Estado da Bahia, Prefeito de Salvador, Secretários de Saúde etc.*

**Carta aberta de mães lactantes do município de Salvador-BA**  
Salvador, 7 de maio de 2021.

Ao Exmo. Sr. Governador do Estado da Bahia, Prefeito de Salvador, Secretários de Saúde e demais gestores interessados.



Foto da campanha *Lactantes pela vacina*, realizada em 2021.

1. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

2. Embora estados e municípios tenham tido certa autonomia para estabelecer planos de vacinação, no geral, os grupos prioritários foram: trabalhadores da área da saúde, idosos e pessoas com deficiência, comunidades tradicionais ribeirinhas e quilombolas, população em situação de rua e pessoas com comorbidades etc.

3. Resposta pessoal. Avalie se os argumentos apresentados pelos estudantes são convincentes para validar uma reivindicação desse tipo.

**Lactantes:** pessoas que amamentam.

**Investigue.** Sugestão: O leite materno é um dos alimentos mais completos. Entre outros benefícios, ele contribui para a formação do sistema imunológico, é fundamental para o desenvolvimento cerebral e ainda reduz a mortalidade infantil.

### Investigue

A OMS recomenda a amamentação como alimento exclusivo até os 6 meses e como alimento complementar até os 2 anos. Qual é a importância da amamentação para o desenvolvimento de uma criança?

Nós, mães lactantes de Salvador, utilizamos desta carta para manifestar nossa satisfação diante da inclusão de gestantes, **puérperas** e lactantes no público prioritário, conforme decisão da Comissão Intergestores **Bipartite** da Bahia (CIB) no Programa de Vacinação local, a qual considerou a necessidade de preservação do funcionamento dos serviços de saúde, de proteção dos indivíduos com maior risco de desenvolver formas graves da doença e dos indivíduos mais vulneráveis aos maiores impactos da pandemia e de manutenção dos serviços essenciais. O objetivo expresso e acertado de acelerar a vacinação de gestantes, puérperas e lactantes ressoou em nossos lares como um horizonte de esperança nestes tempos sombrios de medo.

Estamos conscientes da limitação quantitativa de doses liberadas pelo Ministério da Saúde (MS) para os grupos prioritários na Bahia. Contudo, lamentamos a exclusão da previsão da inserção das lactantes na estratégia de imunização realizada pela Prefeitura de Salvador, dado o avanço da pandemia e o surgimento de novas variantes que ameaçam as nossas vidas e dos nossos bebês.

Pesquisas desenvolvidas ao longo do ano de 2020 comprovam que os anticorpos da mãe vacinada são transmitidos ao bebê através do leite materno sem riscos para o **lactente**, o que garante a imunização de duas pessoas a partir de uma única dose de vacina. Essa se mostra uma estratégia de imunização eficiente e econômica, além de estar associada a uma política pública de incentivo à amamentação, cuja média de tempo do aleitamento materno exclusivo (AME), no Brasil, é de apenas 54 dias, ainda que se **preconize** o AME por 6 meses.

Em documento publicado recentemente pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e **endossado** pelo Grupo Consultivo Estratégico de Especialistas em Imunização (Sage), são fornecidas orientações globais para **alocação** de vacinas contra a Covid-19 entre os países e orientações nacionais de priorização de grupos para vacinação dentro dos países em caso de oferta limitada. Norteados pelo princípio do bem-estar humano com o objetivo de “reduzir as mortes e a carga da doença relativa à pandemia de Covid-19”, o documento recomenda a vacinação em “Grupos com **comorbidades** ou estados de saúde (por exemplo, gravidez/amamentação) que implicam risco significativamente maior de doença grave ou morte”.

Cabe lembrar que bebês menores de 2 anos não podem usar máscara em função do risco de sufocamento, o que faz com que a contenção de contaminação e contágio através dos mesmos seja um obstáculo, bem como sua exposição muito arriscada, provando que a imunização das mães e a consequente imunização do bebê pelo leite materno sejam uma saída eficiente e sem maiores custos para o poder público, o que, evidentemente, configura uma estratégia de imunização extremamente inteligente.

Segundo um cálculo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), já se contam pelo menos 45 mil bebês, crianças e adolescentes que perderam pai e mãe na pandemia. As consequências do número

**puérperas:** pessoas que deram à luz há pouco tempo e cujo corpo, por isso, está em processo de recuperação das condições pós-gestação.

**Bipartite:** formado por duas partes (nesse caso, uma das partes é o governo estadual da Bahia e a outra é constituída pelos gestores municipais desse estado).

**Lactente:** criança que mama.

**Preconize:** recomende.

**Endossado:** apoiado.

**Alocação:** destinação de algo a um fim específico.

**Comorbidades:** ocorrência de duas ou mais doenças simultâneas em um paciente.

## Orientações didáticas

**Fala aí!** – É importante que, para construir uma opinião, os estudantes mobilizem informações apresentadas na carta, ou seja, não se limitem a fazer um comentário geral sobre o tema em questão. Eles precisam compreender que o posicionamento responde aos argumentos, e não apenas ao mérito de uma determinada proposta. Faça perguntas, citando ou solicitando argumentos específicos, para incentivá-los a esse olhar.

de mortes e desestruturação familiar ainda são desconhecidas, mas temos condições de diminuir esses impactos a partir do momento que também vislumbramos o horizonte de imunização de mães e bebês como estratégia de proteção e sobrevivência familiar. É preciso acelerar a vacinação de todas as mulheres lactantes, especialmente no país que mais perde bebês com menos de 2 anos para a Covid-19 no mundo.

Vacinar todas as lactantes é investir em saúde e bem-estar da população brasileira e suas futuras gerações! Vacinar as lactantes é proteger o futuro representado na figura de nossos bebês. Vacinar lactantes é reconhecer o direito humano à saúde e proteção constitucional da maternidade como objetivo prioritário dos gestores públicos do Estado da Bahia e Município de Salvador.

O nosso apelo ressalta que não se pode repetir a omissão e o erro do Ministério da Saúde em não ter contemplado expressamente a categoria lactantes, estabelecendo uma equívoca limitação temporal para o período puerperal. Sabemos que as mulheres que amamentam são consideradas grupo vulnerável e já são objeto de diversas políticas públicas de proteção, havendo inclusive recomendação para que estas mulheres mães trabalhem remotamente no período da pandemia. Há diversos projetos de **Lei em trâmite** contemplando esse público como prioritário para imunização contra a Covid-19.

Foi com muita surpresa, apreensão e uma certa confusão, que nos deparamos com diversas notícias e orientações que ora anunciavam a vacinação deste público de mães lactantes, ora excluía-m-nas da estratégia imunizadora do calendário de vacinação. Entendemos que as grávidas, puérperas e lactantes sem comorbidades devam ser vacinadas após as grávidas, puérperas e lactantes com comorbidades, em razão do óbvio risco de agravamento e complicações que envolve este último público.

Salientamos que a autonomia dos Estados e Municípios em relação às diretrizes do PNI permite que se façam adaptações locais e inclusão de novos públicos, a depender das peculiaridades e gestão de políticas públicas locais. O Ministério da Saúde inclusive já se pronunciou no sentido de que Estados e Municípios dispõem de autonomia para organizar e montar o seu próprio esquema de vacinação, bem como dar vazão à fila de acordo com as características de sua população, demandas específicas de cada região e doses disponibilizadas. O que, inclusive foi adotado em nosso Estado, com a contemplação de categorias que inicialmente não constavam expressamente no PNI do MS.

Em razão deste contexto, requeremos que todo este equívoco seja sanado com a necessária inclusão de todas as mulheres lactantes, com e sem comorbidades, no chamamento para vacinação contra a Covid-19, juntamente com as gestantes e puérperas, observada a ordem definida pela Comissão Intergestores Bipartite da Bahia – CIB, nos Arts. 18 e 19 da Resolução 077-2021.

Certas de contar com o apoio de Vossas Excelências, agradecemos desde já.

Assinam essa carta centenas de mulheres lactantes da cidade de Salvador.

LEÃO, Tarsila. Carta aberta de mães lactantes do município de Salvador-BA. **Change.org**, [s. l.], 7 maio 2021. Disponível em: <https://www.change.org/p/ao-exmo-sr-governador-do-estado-da-bahia-prefeito-de-salvador-secret%C3%A1rios-de-sa%C3%BAde-etc-vacina-para-todas-as-lactantes-de-salvador>. Acesso em: 5 mar. 2022.

**Em trâmite:** em andamento.

### Fala aí!

O que você achou da proposta da carta? É uma proposta válida? Por quê? Discuta sua opinião com os colegas e, para marcar sua posição em relação às deles, use as expressões *do meu ponto de vista, concordo parcialmente etc.*

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

Desvendando o texto - Questão 1d – Se convier, destaque ainda o papel de *contudo*, que abre a segunda frase do segundo parágrafo. O termo sinaliza a mudança de enfoque para o tom reivindicatório que norteia a carta.

1a. Manifestar a satisfação das mães lactantes de Salvador ao serem incluídas no grupo prioritário de vacinação gestantes, puérperas e lactantes, por decisão da Comissão Intergestores Bipartite da Bahia (CIB).

1b. Solicitar a inclusão das lactantes de Salvador no grupo prioritário da vacinação municipal contra a Covid-19.

1c. O primeiro parágrafo evidencia que já houve uma decisão favorável à vacinação das lactantes no estado da Bahia; portanto, a solicitação feita deve ser considerada com a devida atenção.

## DESVDANDO O TEXTO

1. A carta aberta que você leu expressa a reivindicação de um grupo de pessoas. <sup>1f. Com a menção ao número limitado de doses de vacina disponíveis, o que exige escolhas.</sup>
  - a) O primeiro parágrafo apresenta um dos objetivos da carta. Qual?
  - b) A exposição desse objetivo prepara a apresentação, no parágrafo seguinte, do principal objetivo da carta. Identifique-o.
  - c) Explique por que o primeiro parágrafo ajuda a sustentar e a esclarecer a reivindicação feita no segundo.
  - d) No segundo parágrafo, qual verbo introduz a ideia de insatisfação coletiva em destaque na carta? Explique.
  - e) No parágrafo anterior, a expressão de um ponto de vista também está marcada na escolha do vocabulário. Que grupo de palavras revela opinião sobre a decisão exposta? <sup>1e. "Objetivo expresso e acertado".</sup>
  - f) Embora expresse insatisfação com a medida municipal, o texto evidencia uma visão justa da situação. Como isso se evidencia?
2. No terceiro parágrafo, desaparecem as marcas de primeira pessoa do plural.
  - a) Que tipo de conteúdo é introduzido nesse parágrafo e no seguinte?
  - b) Qual é a relação entre esse tipo de conteúdo e o desaparecimento das marcas de primeira pessoa?
  - c) De que maneira esse conteúdo favorece a argumentação?
  - d) No sexto parágrafo, reaparecem marcas de primeira pessoa do plural. A quem essas marcas se referem? Explique.
3. As estatísticas ou documentos usados para sustentar a argumentação podem ou não vir acompanhados de suas fontes.
  - a) Releia os parágrafos 3 e 4 e indique qual deles apresenta uma informação sem fonte.
  - b) Por que as informações cujas fontes são citadas e aquelas cujas fontes não são citadas não têm o mesmo peso na argumentação?
4. O parágrafo 5 defende que a amamentação é uma estratégia de imunização "extremamente inteligente".
  - a) Que vantagem o argumento leva em conta para chegar a essa conclusão?
  - b) Para você, esse argumento é convincente? Explique.
5. Releia a primeira frase do parágrafo 9. Qual dos advérbios modalizados expressa a mesma ideia do trecho "Foi com muita surpresa, apreensão e uma certa confusão, [...]": *francamente*, *surpreendentemente* ou *infelizmente*? Justifique sua resposta. <sup>5. O advérbio *surpreendentemente*, pois há ideia de surpresa (no caso, negativa) com as notícias sobre a vacinação de lactantes.</sup>
6. Releia o parágrafo 10 e responda.
  - a) O que as signatárias da carta demonstram saber sobre a relação entre o Plano Nacional de Imunizações (PNI) e a vacinação em estados e municípios?
  - b) De que maneira esse conhecimento favorece o pedido feito na carta?

6a. Elas sabem que os municípios e estados têm autonomia em relação às diretrizes do Plano Nacional de Imunização, ou seja, mudanças na vacinação podem ser feitas para atender às necessidades locais.

6b. Saber que o município tem poder de incluir as lactantes na vacinação contribui para pressionar o governo municipal a fazer valer isso.

1d. O verbo é *lamentar* (conjugado na primeira pessoa do plural, *lamentamos*). Ele expressa a insatisfação das signatárias com sua exclusão da estratégia de vacinação em Salvador.

2a. Dados de documentos e pesquisas sobre amamentação e vacinação contra a Covid-19.

2b. Como o conteúdo é informativo, sua abordagem é mais impessoal, o que explica a ausência de marcas de primeira pessoa, que expressam viés mais parcial.

2c. O conteúdo embasa a argumentação com dados estatísticos e documentos, o que vai além das observações pessoais.

2d. O emprego da primeira pessoa do plural refere-se à sociedade como um todo, e não apenas às signatárias da carta.

3a. O parágrafo 3 cita apenas "pesquisas desenvolvidas ao longo de 2020", sem citar as fontes delas.

3b. A citação da fonte amplia a sua confiabilidade.

4a. Vacinar lactantes imuniza também o lactente, ou seja, é uma dupla imunização; daí ser, segundo o texto, uma estratégia inteligente.

4b. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que a imunização das lactantes permite proteger bebês menores de 2 anos, que não podem usar máscara, além de impedir que eles se tornem um obstáculo para a contenção da doença na sociedade.

### Lembra?

São chamados **advérbios modalizadores** aqueles que exprimem uma avaliação acerca daquilo que é expresso.

## Orientações didáticas

**Fala aí!** – Verifique se os estudantes notam que a ampliação do número de leitores pode ajudar as signatárias a obter a atenção das autoridades para o problema e a pressioná-las a dar a resposta pretendida.

1a. A carta de Kafka visa confessar o sentimento de amor que ele tem por Felice, enquanto o objetivo da carta aberta é incluir as lactantes residentes em Salvador no plano municipal de vacinação contra a Covid-19.

1b. Os argumentos de Kafka são subjetivos; referem-se à sua maneira pessoal de viver a experiência amorosa, enquanto os da carta aberta são objetivos e apoiam-se em comprovações, como pesquisas e dados numéricos.

### COMO FUNCIONA UMA CARTA ABERTA?

Existem vários tipos de carta – a pessoal, a comercial, a de reclamação etc. Nesta seção, você vai refletir sobre a carta aberta, comparando-a com outras produções.

1. Leia este trecho de uma carta pessoal do escritor tcheco Franz Kafka (1883-1924) à noiva dele, Felice, e compare-a com a carta aberta em estudo.

Querida Felice!

Vou agora te pedir um favor que soa um tanto louco, e que eu deveria considerar como tal se fosse eu a receber a carta. É também o maior teste possível até mesmo para a pessoa mais bondosa do mundo. Bem, é isto: escreve para mim apenas uma vez por semana, de forma que a sua carta chegue no domingo – porque não consigo suportar suas cartas diárias, sou incapaz de suportá-las. Por exemplo, eu respondo uma de suas cartas, depois deito na cama em aparente calma, mas meu coração retumba através do meu corpo inteiro e está consciente apenas de ti. Eu pertencço a ti; não há realmente outra forma de expressar isso, e não há força o bastante. Mas por essa mesma razão eu não quero saber o que estás vestindo; isso me atormenta tanto que não consigo lidar com a minha rotina; e é por essa mesma razão que não quero saber se gostas de mim. Se eu soubesse, como poderia, bobo que sou, ir e sentar no meu escritório, ou aqui em casa, em vez de saltar em um trem com meus olhos fechados e apenas abri-los quando estiver contigo?

GOMES, Winnie. Cartas de amor de personalidades da literatura. **Facetas culturais**, [s. l.], 19 maio 2018. Disponível em: <https://facetasculturais.com.br/2018/05/19/cartas-de-amor-de-personalidades-da-literatura/>. Acesso em: 5 mar. 2022.

- a) Quais são os objetivos de cada carta?
  - b) As duas cartas contêm argumentos. O que os diferencia?
  - c) Qual das duas cartas tem uma circulação originalmente restrita? Por quê? **1c. A carta de Kafka, já que se destina a um único leitor, o destinatário.**
  - d) O que muda no grau de distanciamento entre os interlocutores? Explique sua resposta.
2. Agora, volte à carta de Tarsila Leão para analisar sua composição.
    - a) Por que o local e a data são elementos importantes na carta aberta?
    - b) A autora do texto está correta em dirigir seu pedido aos interlocutores que nomeou? Justifique sua resposta.
    - c) Algumas cartas abertas apresentam títulos. Tomando essa como exemplo, responda: a principal função do título é despertar a curiosidade do leitor, destacar o objetivo da carta ou contextualizar a produção do texto?

**62** **2b. A autora dirige-se, corretamente, a profissionais cujas funções permitem a revisão da medida: o governador da Bahia, o prefeito de Salvador, os secretários de saúde e demais gestores interessados. Trata-se de uma decisão tomada no nível do Poder Executivo.**

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

#### Fala aí!

Embora se dirija especialmente a alguns interlocutores, essa carta teve circulação pública. O que se garante com essa circulação?

**1d. A carta de Kafka é uma carta íntima, que contém confissões pessoais, enquanto a carta aberta apresenta grande distanciamento entre os interlocutores e um assunto de interesse coletivo.**

**2a. São informações que contribuem para esclarecer o contexto em que foi escrita a carta.**

**2c. Sua principal função é destacar o objetivo da carta.**



#### Biblioteca cultural

Franz Kafka nasceu em Praga, capital da República Tcheca, em 3 de julho de 1883. Era filho de um rico comerciante judeu e sua formação foi influenciada por três culturas: a judaica, a tcheca e a alemã. Leia textos desse autor e obtenha mais informações sobre ele em **Almanaque de autores**. São Paulo: Folha da Manhã, [s. d.]. Disponível em: <http://almanaque.folha.uol.com.br/kafka.htm>. Acesso em: 5 mar. 2022.

3. O título, o local, a data, os destinatários, a despedida e/ou agradecimento e a assinatura são elementos composicionais das cartas abertas. No corpo da carta, percebem-se a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, também elementos composicionais do gênero.
  - a) Identifique os trechos que correspondem a cada uma dessas partes.
  - b) Como poderia ser descrito o conteúdo típico de cada parte do corpo da carta?
4. Com base no que você viu até aqui, por que essa é uma carta aberta? O que explica o uso desse adjetivo para classificá-la?
5. A carta aberta das lactantes de Salvador inicia-se com a manifestação de contentamento. Por que um leitor que conhece o gênero inferiria que esse não era o objetivo da carta?
6. Releia os parágrafos 11 e 12.

Em razão deste contexto, requeremos que todo este equívoco seja sanado com a necessária inclusão de todas as mulheres lactantes, com e sem comorbidades, no chamamento para vacinação contra a Covid-19, juntamente com as gestantes e puérperas, observada a ordem definida pela Comissão Intergestores Bipartite da Bahia – CIB, nos Arts. 18 e 19 da Resolução 077-2021.

Certas de contar com o apoio de Vossas Excelências, agradecemos desde já.

- a) Qual palavra empregada no parágrafo 11 revela uma avaliação sobre as decisões das autoridades do município de Salvador?
- b) A avaliação expressa por essa palavra torna a comunicação menos respeitosa? Explique.
- c) A despedida, no parágrafo 12, segue uma fórmula convencional. O que ela expressa? Qual é seu efeito?

### Da observação para a teoria

O gênero textual **carta aberta** trata de um tema de interesse social, coletivo. É um instrumento para a conscientização, além de exprimir solicitações, sugestões e protestos, podendo se tornar uma importante ferramenta de pressão social.

O produtor assina a carta em nome dele ou em nome do grupo que representa (uma associação, por exemplo) e destina-a a um interlocutor específico ou à sociedade como um todo, sempre considerando uma circulação pública, já que a carta será divulgada em revistas, jornais, *blogs* ou panfletos. As cartas abertas costumam empregar linguagem formal.

3a. **Introdução:** “Nós, mães lactantes de Salvador [...] dos nossos bebês”. **Desenvolvimento:** “Pesquisas desenvolvidas ao longo [...] expressamente no PNI do MS”. **Conclusão:** “Em razão desse contexto [...] nos Arts. 18 e 19 da Resolução 077-2021”.

3b. A introdução contextualiza a carta e apresenta a reivindicação; o desenvolvimento sustenta o pedido; a conclusão arremata a linha de raciocínio e retoma a reivindicação.

4. **Resposta pessoal.** Espera-se que os estudantes levem em consideração o contexto de publicação (um site de acesso aberto). Embora a reivindicação seja endereçada a poucos interlocutores, a carta, por ser de interesse público, tem acesso livre, aberto, portanto.

5. As cartas abertas têm o objetivo de apresentar problemas e fazer reivindicações; portanto, o objetivo do texto ainda estava por ser apreendido.

6a. **Equívoco.**

6b. A palavra sugere que as autoridades cometeram um erro, sem sugerir que foi algo intencional ou perverso, não havendo, portanto, uma comunicação desrespeitosa ou agressiva.

6c. A despedida declara confiança nas autoridades às quais a carta se dirige, o que reforça o tom apelativo.

## Orientações didáticas

**Questão 6b** – Pergunte aos estudantes por que é importante que a comunicação se mantenha respeitosa e verifique se eles compreendem que, além de esse ser um pressuposto para qualquer comunicação, é especialmente importante quando se espera uma resposta favorável do interlocutor.

## Textos em conversa

### BNCC em foco

CG: 1, 5, 7 e 10.

CEL: 2, 4 e 6.

CELP: 3, 5, 6, 7 e 10.

Habilidades: EF69LP28, EF89LP19, EF89LP20 e EF89LP23.

### Atividade complementar

Acesse um *site* de petições *on-line* e escolha uma proposta atual e adequada para o contexto da sala de aula. Produza cópias ou leia o texto da petição para os estudantes e peça-lhes que, em grupos, discutam a viabilidade e as consequências do que está sendo proposto. Por exemplo, uma proposta sobre proibir a produção de rojões para evitar o sofrimento auditivo de animais, como cães e gatos, tem vantagens para o bem-estar dos animais, mas pode ser criticada por pessoas que gostam de fazer uso desses artefatos. Cada grupo deve chegar a um consenso sobre assinar ou não a petição e justificar sua decisão para a turma.

## Textos em CONVERSA

Para atuar politicamente não é preciso ter um cargo político ou estar filiado a um partido. Existem instrumentos que permitem a qualquer cidadão se envolver na administração pública e mobilizar a atenção para causas de interesse coletivo.

Recentemente, por exemplo, surgiram *sites* de petições *on-line*, um gênero que, como a carta aberta, expressa reivindicações, protestos ou apoio a algo ou a alguém. É bastante simples tanto produzi-las (os *sites* que as hospedam orientam a criação do documento) quanto assiná-las. Porém, é preciso ter responsabilidade: o leitor deve fazer uma leitura atenta do texto e refletir sobre a proposta para verificar se concorda ou não com ela. Leia a seguir uma petição *on-line*.



FEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES DE SÍNDROME DE DOWN (FBRASD)/AVAAZ

**Priorizar a vacinação das pessoas com síndrome de Down contra a Covid-19 É URGENTE**

13.599 assinaram. Vamos chegar a 20.000

SANDRINI, Sandra Inês de um rio para...  
SANDRINI, Sandra Inês de um rio para...

FBRASD | PSI | DPQD

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES DE SÍNDROME DE DOWN  
Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down

Reprodução da página da petição *on-line* sobre prioridade na vacinação de pessoas com síndrome de Down contra a Covid-19, campanha realizada em 2021.

A campanha #UmaDoseDeRespeito é uma iniciativa de mobilização da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down junto às suas 38 instituições associadas, em busca do reconhecimento da priorização da vacinação para as pessoas com síndrome de Down, que recebe apoio de organizações internacionais como a Down Syndrome International, a Disabled People's Organisations Denmark e a UKaid.

O objetivo da campanha é pressionar o governo federal e também os estaduais e municipais para que as pessoas com síndrome de Down sejam vacinadas de imediato, levando em consideração a vulnerabilidade, o risco de contaminação, a baixa imunidade e probabilidade de desenvolver uma forma grave de Covid-19.

No cenário atual, mesmo estando no grupo prioritário, as pessoas com síndrome de Down só serão vacinadas na 3ª fase do Programa Nacional de Imunizações (PNI), junto ao grupo de comorbidades; logo depois, estão as pessoas com deficiência permanente grave.

O que está se pedindo é que se cumpra a lei e que sejam considerados os estudos científicos que comprovam essa necessidade. A Lei Brasileira de Inclusão assegura que, em situações de risco, emergência ou estado de calamidade pública, a pessoa com deficiência será considerada vulnerável, devendo o poder público adotar medidas para sua proteção e segurança.

#### Então, junte-se a nós nesse grande movimento!

Juntos vamos exigir a priorização da vacinação às pessoas com síndrome de Down contra a Covid-19. Use a *hashtag* #UmaDoseDeRespeito nas redes sociais, em publicações e também nas páginas oficiais dos governos e secretarias de saúde. A saúde das pessoas com deficiência pede urgência!

FEDERAÇÃO Brasileira das Associações de síndrome de Down. Priorizar a vacinação das pessoas com síndrome de Down contra a Covid-19 é urgente. **Avaaz**, [s. l.], 24 mar. 2021 [atualização: 31 mar. 2021]. Disponível em: [https://secure.avaaz.org/community\\_petitions/po/federacao\\_brasileira\\_das\\_associacoes\\_de\\_sindrome\\_d\\_priorizar\\_a\\_vacinacao\\_das\\_pessoas\\_com\\_sindrome\\_de\\_down\\_contra\\_a\\_covid19\\_e\\_urgente/](https://secure.avaaz.org/community_petitions/po/federacao_brasileira_das_associacoes_de_sindrome_d_priorizar_a_vacinacao_das_pessoas_com_sindrome_de_down_contra_a_covid19_e_urgente/). Acesso em: 5 mar. 2022.

2a. A frase, que emprega o verbo *dever*, expressa obrigatoriedade: “Pessoas com síndrome de Down *devem* ser vacinadas imediatamente!”.

3a. A argumentação da petição menciona a baixa imunidade das pessoas com síndrome de Down e a probabilidade de desenvolver uma forma grave da doença, cita o apoio de entidades internacionais para sua priorização e menciona também uma lei brasileira que assegura que, em situações de risco, as pessoas com deficiência sejam tratadas como vulneráveis.

1. Em que parte do texto se apresenta, pela primeira vez, o objetivo dessa petição *on-line*? Explique. **1. No título, que adianta a informação de que é preciso vacinar urgentemente contra a Covid-19 as pessoas com síndrome de Down.**
2. A imagem que acompanha a petição *on-line* traz um círculo amarelo dentro do qual há uma frase.
  - a) Essa frase expressa obrigatoriedade ou possibilidade? Explique.
  - b) Qual recurso não verbal contribui para reforçar a ideia expressa na frase? **2b. A escrita da palavra imediatamente com letras maiúsculas, que reforça a urgência da solicitação.**
3. Para sustentar seu objetivo, a petição apresenta argumentos.
  - a) Resuma esses argumentos.
  - b) Quais estratégias de argumentação foram empregadas tanto na petição quanto na carta aberta que você leu?
  - c) Qual é a força dessas estratégias argumentativas?
4. Releia a frase que aparece em destaque: “**Então, junte-se a nós nesse grande movimento!**”
  - a) Os autores se dirigem ao interlocutor da petição. Quem é esse interlocutor? **4a. O interlocutor é o leitor do site onde a carta foi publicada.**
  - b) Que recurso textual é usado para estabelecer um diálogo direto com ele? **4b. A referência direta a esse interlocutor é feita por meio do imperativo junte-se.**
  - c) Qual é a diferença entre a ação esperada do interlocutor de uma petição *on-line* e de uma carta aberta?
5. Compare agora a petição *on-line* e o abaixo-assinado.
  - a) **5a. À empresa de ônibus e ao departamento de trânsito da cidade, responsáveis por definir os itinerários dos ônibus.**

#### **ABAIXO ASSINADO CONTRA MUDANÇA DA LINHA DE ÔNIBUS**

Em razão da mudança dos itinerários e pontos de ônibus, o que ocasiona maior distanciamento dos pontos comerciais, mercado e farmácias na região da Rua Paschoal Bernardino, no Centro e o aumento de tempo do percurso, os usuários do transporte público municipal, a exemplo das linhas Encoberta; Santo Antônio; São Cristóvão, Napoleão, protestam para que seja mantido o antigo itinerário e respectivos pontos, através desse abaixo assinado: (Data recolhimento 05/01/2018)

Abaixo-assinado que circulou na cidade de Muriaé (MG), em 2018.

- a) Em geral, no abaixo-assinado, o título explicita o objetivo; um vocativo identifica o destinatário; e há local e data. Esse abaixo-assinado não apresenta um destinatário explícito. A quem, provavelmente, será entregue?
- b) Quais casos parecem ser mais bem atendidos por uma petição *on-line* do que por um abaixo-assinado?



As petições e os abaixo-assinados não obrigam o destinatário a atender à reivindicação, mas são instrumentos de pressão e podem chamar a atenção da mídia.

3b. Tanto a petição quanto a carta das mães lactantes sustentam seu pedido com a recomendação de entidades internacionais prestigiadas (no caso da carta, a OMS) e com a citação de leis.

3c. Citar leis e apoio de renomadas entidades internacionais de saúde ajuda a sustentar as solicitações e, conseqüentemente, a pressionar as autoridades para que as façam valer.

5b. Casos em que a reivindicação não é local, portanto o documento precisa atingir grandes áreas. A tentativa de criação ou mudança de uma lei, por exemplo, pode exigir mobilização nacional.

#### **Sabia?**

Veja um comentário que revela a importância de petições com circulação mundial. Ele reproduz a fala do presidente do Parlamento Europeu, depois do voto contra a Acta (tratado que teria permitido a censura da internet).

Fiquei muito impressionado com a petição da Avaaz com 2,8 milhões de assinaturas. As preocupações dos cidadãos foram levadas a sério pelo Parlamento Europeu.

SCHULZ, Martin. **Avaaz**, [s. d.]. Disponível em: <https://secure.avaaz.org/page/po/highlights/>. Acesso em: 25 mar. 2022.

4c. Espera-se do interlocutor de uma petição *on-line* uma assinatura, que corresponde a seu apoio à causa e contribui para pressionar aqueles que devem resolver o problema levantado; já do interlocutor da carta aberta espera-se a resolução do problema.

## **Orientações didáticas**

**Questões 1 a 5** – Sugerimos que, durante a correção das atividades, você acrescente perguntas àquelas que já estão sendo feitas. Veja algumas sugestões.

1. Vocês já produziram uma petição? (No Capítulo 3 do volume do 8º ano, propõe-se a produção de uma petição para a implementação de um projeto da turma para ocupação de espaço ocioso na escola.)
2. Vocês já assinaram uma petição *on-line* ou física?
3. Já houve circulação de um abaixo-assinado na escola? Em que circunstância? Qual foi o resultado?
4. Vocês já tiveram contato com um abaixo-assinado em outras situações? Quais?

## Se eu quiser aprender mais

### BNCC em foco

CG: 2, 4, 6 e 7.

CEL: 1, 2 e 4.

CELP: 1, 2, 3, 6 e 7.

Habilidades: EF69LP18, EF89LP06, EF89LP14, EF89LP23 e EF09LP08.

### Orientações didáticas

Como os estudantes estão iniciando a escrita regular de textos argumentativos, amplamente explorados no Ensino Médio, optamos, nesta etapa do desenvolvimento deles, por uma abordagem gradativa e destacamos, neste capítulo, os principais tipos de argumento. Adiante, serão estudados outros aspectos.

## Se eu quiser aprender MAIS

### Os argumentos

Uma carta aberta defende um ponto de vista e, para isso, emprega argumentos. Eles são provas que servem para negar ou afirmar um fato e constituem o principal alicerce de um texto persuasivo. Sem eles, o texto limita-se a expressar julgamentos pessoais e perde boa parte de seu poder de convencimento.

Você vai analisar agora como os argumentos podem ser mobilizados para sustentar pontos de vista.

1. O pedido pela inclusão de lactantes no grupo prioritário da vacinação contra a Covid-19 por meio de carta aberta mobilizou pessoas de vários estados e municípios do país.

Releia um trecho do parágrafo 3 da carta das lactantes de Salvador e, em seguida, leia um trecho da carta aberta das lactantes do estado do Maranhão.

#### Trecho da carta de lactantes de Salvador:

Pesquisas desenvolvidas ao longo do ano de 2020 comprovam que os anticorpos da mãe vacinada são transmitidos ao bebê através do leite materno sem riscos para o lactente, o que garante a imunização de duas pessoas a partir de uma única dose de vacina. [...]

#### Trecho da carta de lactantes do Maranhão

Já é comprovado que o leite materno contém anticorpos da mãe vacinada, imunizando assim as crianças que o mamam. [...] (COMPROVADO: Um estudo publicado em abril deste ano na revista JAMA realizou vacinação [...] em 84 lactantes de Israel. O resultado foi com secreção robusta de anticorpos IgA e IgG no leite materno, 6 semanas após a vacinação. Os anticorpos encontrados no LM mostraram forte capacidade neutralizante, indicando uma provável proteção para os bebês).

PARAÍSO, Adrienne. Lactantes pela Vacina Maranhão. **Change.org**, [S. l.], 2021. Disponível em: <https://www.change.org/p/exmo-sr-governador-do-estado-do-maranh%C3%A3o-lactantes-pela-vacina-maranh%C3%A3o>. Acesso em: 5 mar. 2022.

- a) Ambas as cartas comprovam seu ponto de vista com o mesmo argumento. Qual? **1a. Os anticorpos da mãe vacinada passam para o bebê por meio do leite.**
- b) Como essa comprovação contribui para embasar a reivindicação expressa nas cartas?
- c) Há, porém, uma diferença entre as cartas na apresentação dessa comprovação. Qual?
- d) Essa diferença impacta a força da argumentação ou não? Explique. **1d. Sim, pois citar fontes de dados ou informações mobilizadas ao se defender uma ideia dá mais credibilidade à argumentação.**

Importante revista publicada pela American Medical Association com estudos na área da biomedicina.

Os anticorpos IgA são produzidos na fase inicial de uma infecção. Os anticorpos IgG são produzidos em etapa posterior. Eles indicam que a pessoa contraiu a doença no passado e permanecem por um período protegendo o organismo de uma nova infecção pelo mesmo patógeno.

**1b. Ao demonstrar que a vacinação de lactantes traz duplo benefício, essa comprovação científica sustenta ainda mais a reivindicação feita nas cartas.**

**1c. A diferença diz respeito à citação do estudo que fez essa comprovação. Apenas a carta das lactantes do Maranhão menciona o estudo, publicado na revista científica JAMA.**

**2.** Leia o parágrafo 4 da carta das lactantes de Salvador.

Em documento publicado recentemente pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e endossado pelo Grupo Consultivo Estratégico de Especialistas em Imunização (Sage), são fornecidas orientações globais para alocação de vacinas contra a Covid-19 entre os países e orientações nacionais de priorização de grupos para vacinação dentro dos países em caso de oferta limitada. Norteados pelo princípio do bem-estar humano com o objetivo de “reduzir as mortes e a carga da doença relativa à pandemia de Covid-19”, o documento recomenda a vacinação em “Grupos com comorbidades ou estados de saúde (por exemplo, gravidez/amamentação) que implicam risco significativamente maior de doença grave ou morte”.

2. A OMS é um respeitado órgão de saúde de âmbito mundial. Usar suas orientações para confirmar a necessidade de incluir as lactantes no grupo que terá prioridade no recebimento de vacinas reforça o pedido e pressiona autoridades municipais e estaduais (destinatários da carta) a realizá-lo.

Considerando o objetivo principal da carta e a quem ela se destina, explique a importância de citar essa orientação da OMS na argumentação.

**3.** Leia o parágrafo 6 e responda à questão.

Segundo um cálculo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), já se contam pelo menos 45 mil bebês, crianças e adolescentes que perderam pai e mãe na pandemia. As consequências do número de mortes e desestruturação familiar ainda são desconhecidas, mas temos condições de diminuir esses impactos a partir do momento que também vislumbrarmos o horizonte de imunização de mães e bebês como estratégia de proteção e sobrevivência familiar. É preciso acelerar a vacinação de todas as mulheres lactantes, especialmente no país que mais perde bebês com menos de 2 anos para a Covid-19 no mundo.

3. O dado foi usado para chamar a atenção das autoridades para a importância de se vacinar as lactantes, pois contribuiria para evitar mortes de mães e, conseqüentemente, para não aumentar ainda mais a estatística negativa.

4a. A repetição enfatiza o objetivo principal, a reivindicação principal da carta, e produz um tom apelativo.

4b. Enumerar afirmações que não dão margem à contestação reforça a argumentação.

Qual é o efeito do dado estatístico citado na argumentação?

**4.** Leia um trecho do parágrafo 7 e responda às questões.

Vacinar todas as lactantes é investir em saúde e bem-estar da população brasileira e suas futuras gerações! Vacinar as lactantes é proteger o futuro representado na figura de nossos bebês. Vacinar lactantes é reconhecer o direito humano à saúde [...].

- A expressão “Vacinar todas as lactantes” se repete com variações mínimas nas três frases. Explique o efeito de sentido gerado por essa repetição.
- Essas afirmações são constatações de valor universal, isto é, princípios básicos, validados por todos. Qual é o efeito delas na argumentação?



5a. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes concluam que a sequência tratará do movimento antivacina, como sugere o título, apresentando argumentos que mostrem por que ele não é correto.

5. Agora, analise a argumentação em um fragmento transcrito do artigo de opinião “Por que o movimento antivacina não tem um pingo de sentido”.

Você consegue imaginar um mundo sem vacinas? Pois essa realidade não é tão antiga assim. Vamos voltar no tempo, lá para o início do século 20. Naquela época, uma em cada cinco crianças morria de alguma doença infecciosa antes de completar 5 anos de idade.

Hoje parece que a gente não faz ideia de quão cruéis eram essas moléstias. E mal podemos imaginar a dor de perder nossos filhos para enfermidades que atualmente são passíveis de prevenção por meio de imunizantes. Quem é que morre de caxumba hoje em dia?

Graças às vacinas, doenças terríveis e altamente contagiosas foram quase erradicadas. Algumas, como a varíola, de fato sumiram do mapa.

TASCHNER, Natalia Pasternak. Por que o movimento antivacina não tem um pingo de sentido. **Veja Saúde**. São Paulo, 16 dez. 2017 [atualização: 2 mar. 2020]. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/coluna/cientistas-explicam/por-que-o-movimento-antivacina-nao-tem-um-pingo-de-sentido/>. Acesso em: 5 mar. 2022.

- a) O que você imagina que será exposto na sequência? Justifique sua resposta.
- b) Qual estratégia foi empregada pela produtora do artigo para iniciar a exposição de seu ponto de vista? Essa estratégia parece eficiente?
- c) Descreva a maneira como a articulista se relaciona com seu leitor. Qual é o efeito dessa forma de escrita?
- d) Quais são os objetivos da frase “Quem é que morre de caxumba hoje em dia?”: sugerir a comparação dos dados do passado e do presente, indicar o absurdo da morte de crianças por doenças desse tipo ou solicitar o número de casos da doença citada para ampliar a argumentação?
6. Agora, leia este fragmento de um artigo de opinião escrito pelo médico paulistano Drauzio Varella.

### Desperdício nababesco

É **nababesco** o desperdício de exames no Brasil. No consultório, canso de ouvir a frase: “Doutor, já que vou colher sangue, pede todos os exames, tenho plano de saúde”. Nos atendimentos na Penitenciária Feminina de São Paulo, a mesma solicitação, com a justificativa: “Tenho direito, é o SUS que paga”.

Fico impressionado com o número de exames inúteis que os pacientes trazem nas consultas. Chegam com sacolas abarrotadas de radiografias, tomografias computadorizadas, ressonâncias magnéticas e uma infinidade de provas laboratoriais que pouco ou nada contribuíram para ajudá-los.

Existem estratégias que ajudam o produtor de um texto argumentativo a sustentar seu ponto de vista. Eis algumas: examinar as causas e as consequências de uma situação; fornecer dados numéricos que provem as afirmações; oferecer exemplos; analisar a evolução histórica de um problema; fazer comparações que confirmem as afirmações; citar a opinião de especialistas.

5b. A autora aborda o tema sob uma perspectiva histórica. Espera-se que os estudantes apontem que se trata de uma estratégia eficiente, pois evidencia a alta mortalidade provocada por doenças infecciosas e, com isso, sugere a importância de preveni-las.

5c. A articulista estabelece uma relação próxima e informal com seu leitor, o que pode favorecer a abertura para a opinião que está sendo apresentada.

5d. Os objetivos da frase são sugerir a comparação dos dados do passado e do presente e indicar o absurdo da morte de crianças por doenças desse tipo.

**Nababesco:**  
extremamente custoso, ostentoso.

## Orientações didáticas

**Questão 6e** – Peça aos estudantes que mencionem outros conectores com valor semântico equivalente. Depois, sugira que empreguem *logo* e veja se fizeram a alteração na ordem das orações respeitando o valor conclusivo dessa conjunção.

Num dos grandes laboratórios da cidade, mais de 90% dos resultados caem dentro da faixa de normalidade. Numa das operadoras da Saúde Suplementar, pelo menos um terço das imagens realizadas junta pó nas prateleiras, sem que ninguém se dê ao trabalho de retirá-las.

São múltiplas as causas dessas distorções.

Nas consultas-relâmpago em ambulatórios do serviço público e dos convênios, os médicos se defendem pedindo exames, que poderiam ser evitados caso dispusessem de mais tempo para ouvir as queixas, o histórico da doença e examinar os pacientes.

Para solicitar ultrassom ou tomografia para alguém que se queixa de dores abdominais, basta preencher o pedido. Dá menos trabalho do que avaliar as características e a intensidade da dor, os fatores de melhora e piora, e palpar o abdômen com atenção.

O SUS e a Saúde Suplementar estão diante do mesmo desafio: como reduzir os custos. Sem fazê-lo, ambos os sistemas se tornarão inviáveis, antes do que imaginamos.

Como regra, o paciente sai da consulta confiante de que as imagens revelarão o que se passa no interior de seu organismo, com muito mais precisão do que o médico seria capaz de fazê-lo.

O problema é que, muitas vezes, o exame será marcado para semanas ou meses mais tarde, porque os serviços de imagem ficam sobrecarregados com o excesso de demanda. A demora prejudicará, sobretudo, aqueles em que há urgência para chegar ao diagnóstico, deixados para trás pela enxurrada de pedidos desnecessários.

VARELLA, Drauzio. Desperdício nababesco. **Drauzio**, [s. l.], 29 nov. 2016 [atualização 21 out. 2021]. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/drauzio/artigos/desperdicio-nababesco/>. Acesso em: 5 mar. 2022.

- Explique, com suas palavras, a tese do texto.
- Qual é a contribuição da palavra *nababesco* para a força dessa tese?
- Por que as frases ouvidas dos pacientes podem ser consideradas argumentos nesse contexto?
- Explique a estratégia usada no terceiro parágrafo para confirmar a validade da tese.
- Para desenvolver a argumentação, o produtor do texto, no sexto parágrafo transcrito, cria uma relação de causa e consequência. Escreva um período para explicitar essa relação e articule suas partes com o conector *uma vez que*.



### Biblioteca cultural

Preocupado com saúde pública, o médico oncologista Drauzio Varella publica periodicamente artigos que ajudam os leigos a aprender como podem ter uma vida saudável. Para conhecer mais alguns de seus artigos, acesse o *site* Drauzio. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/drauzio/artigos/>. Acesso em: 11 abr. 2022.

6a. O articulista defende a ideia de que grande parte dos exames realizados no Brasil é desnecessária.

6b. Como *nababesco* indica algo extremamente custoso, reforça a dimensão do desperdício e, com isso, enfatiza a crítica.

6c. As frases provam que os pacientes exigem exames apenas porque têm direito a eles, evidenciando a falta de utilidade de muitos deles.

### Lembra?

A **tese** é a formulação que resume o ponto de vista defendido pelo autor.

6d. O autor cita dados numéricos que confirmam a tese.

6e. Sugestão: Os médicos pedem muitos exames, uma vez que não têm tempo ou interesse em analisar o paciente para fazer um diagnóstico.

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 6, 7 e 9.

CEL: 1, 2, 4 e 5.

CELP: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7.

Habilidades: EF69LP19 e EF69LP55.

### Tópicos trabalhados na parte de linguagem deste capítulo

- Adequação da linguagem à situação de comunicação.
- Preconceito linguístico.

## Orientações didáticas

A reflexão sobre os níveis de linguagem e o combate ao preconceito linguístico iniciaram-se no volume do 6º ano, quando os conceitos foram apresentados e discutidos nas atividades, e tiveram continuidade nos anos seguintes. Toda a abordagem da língua e dos gêneros textuais considerou essa dimensão. Neste capítulo, o objetivo é ampliar a proficiência dos estudantes na enunciação dos fenômenos que observa.

## Falando sobre a NOSSA LÍNGUA

### Adequação e preconceito linguístico

A carta aberta reproduzida neste capítulo conta com uma linguagem monitorada. O gênero prevê uma comunicação formal, com vocabulário preciso, construções sintáticas mais complexas e maior consideração das formas previstas na norma-padrão. Essa adequação da linguagem ao contexto de produção e de circulação do texto é o assunto da seção.

### COMEÇANDO A INVESTIGAÇÃO

Releia um trecho da carta aberta assinada pelas mães lactantes de Salvador e responda às perguntas.

Salientamos que a autonomia dos Estados e Municípios em relação às diretrizes do PNI permite que se façam adaptações locais e inclusão de novos públicos, a depender das peculiaridades e gestão de políticas públicas locais. O Ministério da Saúde inclusive já se pronunciou no sentido de que Estados e Municípios dispõem de autonomia para organizar e montar o seu próprio esquema de vacinação, bem como dar vazão à fila de acordo com as características de sua população, demandas específicas de cada região e doses disponibilizadas. O que, inclusive foi adotado em nosso Estado, com a contemplação de categorias que inicialmente não constavam expressamente no PNI do MS.

Em razão deste contexto, requeremos que todo este equívoco seja sanado com a necessária inclusão de todas as mulheres lactantes, com e sem comorbidades, no chamamento para vacinação contra a Covid-19, juntamente com as gestantes e puérperas, observada a ordem definida pela Comissão Intergestores Bipartite da Bahia – CIB, nos Arts. 18 e 19 da Resolução 077-2021.

1. Cite palavras ou trechos que evidenciem o uso de linguagem formal.
2. Analise o segmento “todas as mulheres lactantes” e verifique se há concordância entre os termos. Explique sua resposta.
3. Considerando o objetivo da carta e a quem ela se destina, que tipo de consequência haveria se ela apresentasse linguagem informal?

No capítulo anterior, você estudou fatores sociais que determinam a variação da língua. Além das questões relativas às particularidades dos falantes, é importante considerar a situação de comunicação em que eles estão inseridos.

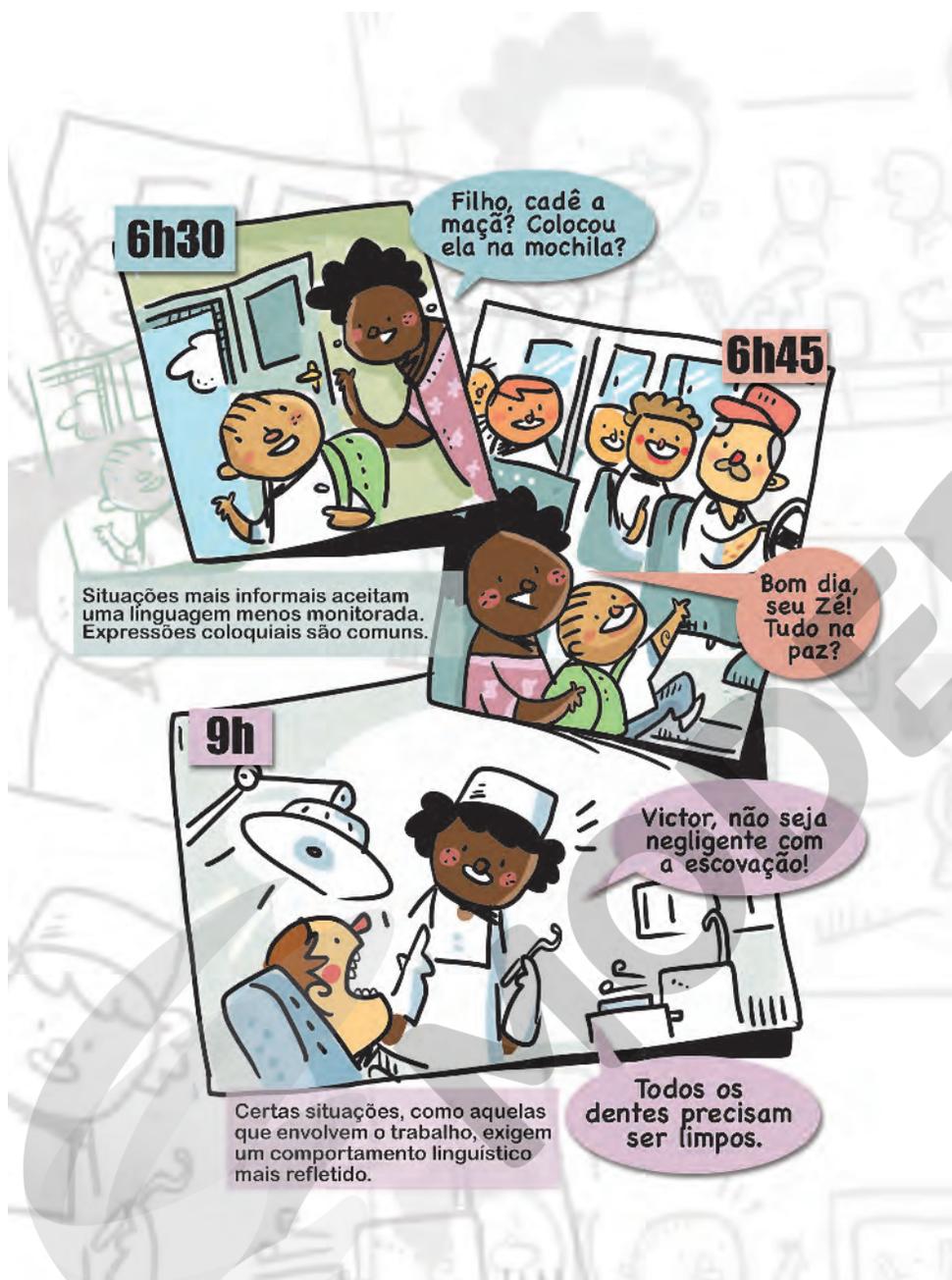
1. Sugestão: O emprego dos verbos *salientar*, *dispor*, *requerer* e de expressões como *dar vazão* e *a depender* ilustram o emprego de um discurso monitorado.

2. Em “todas as mulheres lactantes”, o pronome *todas*, o artigo *as* e o adjetivo *lactantes* concordam com o substantivo *mulheres*, que está no plural.

3. A carta manifesta uma reivindicação coletiva e é destinada a autoridades públicas. Se contivesse marcas de informalidade, ela perderia credibilidade em razão da quebra de seriedade exigida nesse tipo de comunicação.

O assunto, o objetivo, o interlocutor e o lugar em que ocorre a interação são alguns dos fatores que podem determinar diferenças no uso da língua.

Veja, nesta sequência de imagens, alguns usos da língua em situações do dia a dia.



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

GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

### Biblioteca do professor

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

É frequente a referência aos estudos do linguista Marcos Bagno quando se pretende discutir a educação linguística. Destacamos as páginas iniciais do capítulo "Errei, sim: a hipercorreção e suas consequências", em que Bagno discute o papel da escola, considerando sua ação em uma zona que considera tanto a posição dos especialistas, para quem não existe erro, quanto a tendência da sociedade a combater aquilo que vê como erro.

12h30

Oba!  
Aqui tem o  
doce que  
eu gosto.

Me passa  
o cardápio,  
por favor!



Situações informais são marcadas por um uso descontraído da língua, em que nem sempre se observam as normas de regência, as frases são mais simples, entre outros exemplos.

O bruxismo é uma desordem funcional que se caracteriza pelo apertar e ranger dos dentes durante o sono.

A pressão ocasiona um severo desgaste.

19h

Situações muito formais exigem maior monitoramento. Há mais atenção às marcas de número (singular e plural) e a estrutura das frases e o vocabulário são mais complexos.

Caramba!  
Tá impedido!  
Cadê esse  
juiz ruinzão?!



21h

Também as emoções interferem na linguagem que usamos. Elas podem determinar, por exemplo, a escolha do diminutivo para expressar afeto, ou ganhar termos mais grosseiros quando expressamos nossa insatisfação.

Verifique se os estudantes compreendem a noção de prestígio atribuída a determinadas variedades. Aplicada de modo equivocado, essa noção pode levar à ideia de superioridade de um grupo social em detrimento de outro, ou seja, ao preconceito. Evidencie que o termo indica, nesse contexto, variedades esperadas em situações de comunicação que exigem certa formalidade.

### Biblioteca do professor

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Parábola, 2015.

Para aprofundar a reflexão sobre o tema, sugerimos a leitura dessa obra. Nela, o autor discute as implicações sociais da língua e propõe uma educação em língua materna mais democrática e coerente.

## Adequação da linguagem à situação de comunicação

Usamos a língua de modo diferente em cada situação de comunicação. Em situações mais cerimoniosas, como uma aula universitária ou um noticiário de TV, empregamos a **linguagem formal**, em que há um alto monitoramento do discurso. Os falantes se preocupam, por exemplo, em garantir que o sujeito e o verbo concordem. Já situações mais descontraídas, como bate-papos ou debates esportivos, permitem o uso da **linguagem informal**, que pode estar marcada por gírias e palavras de uso mais comum, nem sempre precisas. Nesse tipo de comunicação, há variação no grau de monitoramento do discurso, que pode se revelar menos ou mais atento a mecanismos como a concordância verbal, por exemplo.

O emprego desses **níveis de linguagem** é flexível; ele depende do contexto e do objetivo do falante. Um político pode, por exemplo, preferir o uso da linguagem informal em um discurso para se aproximar do eleitor. Além disso, há graus de formalidade, que vão de nada formal a muito formal.

Um falante competente é quem consegue transitar entre esses níveis de linguagem, reconhecendo o que é adequado a cada situação de comunicação. Para isso, precisa se apropriar das formas usadas nas chamadas **variedades urbanas de prestígio**. Elas estão associadas, em geral, aos moradores dos grandes centros urbanos, com maior letramento, com acesso a mais atividades educacionais, culturais e científicas e atuam com atividades profissionais prestigiadas socialmente.

O modo de falar desse grupo também varia conforme as situações de comunicação, como vimos nas ilustrações das páginas 71 e 72. Apesar disso, observa-se que, em geral, as variedades urbanas de prestígio estão mais próximas da chamada norma-padrão, o modelo de uso da língua descrito nas gramáticas. Nenhum falante – mesmo aquele que é muito culto – obedece à norma-padrão todo o tempo, mas essa norma é uma referência.



GALVÃO BEIRAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

## Preconceito linguístico

A compreensão de que a língua varia leva, necessariamente, ao reconhecimento de que não há uma língua “correta” ou “bonita”. Todas as variações são legítimas porque servem ao propósito da língua: permitir a comunicação entre os indivíduos. Assim, o preconceito contra algumas variedades, como aquelas usadas por pessoas com pouca escolaridade, revela um equívoco no entendimento do funcionamento da língua.

Apesar disso, não é correto concluir que esses falares são bem-vindos em todas as situações de comunicação. Uma das mais importantes funções da escola é justamente a de aproximar os estudantes das variedades urbanas de prestígio para que eles possam adquirir progressivamente novos hábitos linguísticos, que lhes permitirão participar de todas as atividades culturais, científicas e profissionais disponíveis, inclusive aquelas que exigem a produção ou a compreensão de gêneros mais monitorados.

## Orientações didáticas

**Investigando mais – Questões 1 a 5** – As questões podem ser resolvidas com a leitura dos trechos transcritos e a observação das imagens. Se for possível exibir o vídeo, explore também outros aspectos da interação. Apresente o vídeo integralmente uma vez e, em seguida, reapresente-o, interrompendo para fazer perguntas.

Entre os trechos 1 min 3 s e 1 min 13 s, além de usar palavras, como Emicida expressa o conteúdo nesse trecho? Os estudantes devem observar que a ideia de choque ou surpresa é expressa pelo movimento das mãos, que sugere afastamento, e pela abertura dos olhos.

**Fala aí!** – Espera-se que os estudantes recorram aos conceitos de preconceito linguístico e de adequação linguística, este especialmente útil para discutir a coerência entre as características dos personagens e a linguagem que empregam. Pergunte se eles têm lido textos literários que empregam linguagem informal ou discurso menos monitorado e, em caso afirmativo, solicite um comentário pessoal sobre a obra. Procure associar o que o estudante expõe aos conceitos em estudo e valorize a dedicação à leitura literária. Vale a pena também trazer para a discussão exemplos de obras literárias de valor estético que não seguem a norma-padrão à risca, como a poesia de Patativa do Assaré. Seria interessante, ainda, apresentar um trecho de um conto de Geovani Martins adequado à faixa etária e trabalhá-lo com alguma profundidade, explorando seus recursos e, assim, acessar o conteúdo de que fala Emicida.

### INVESTIGANDO MAIS

1. Você vai ler um trecho da transcrição de uma conversa durante o programa de TV **Papo de Segunda**, exibido pelo canal GNT. Após a leitura, responda às questões.



Da esquerda para a direita: o filósofo Francisco Bosco, o ator e publicitário Vicente de Castro, o escritor Geovani Martins, o rapper Emicida e o apresentador Fábio Porchat.

Emicida: A intelectualidade ela é um conceito que foi sequestrado e aí colocaram na porta desse lugar onde ela tá trancada a língua, sacou? Várias pessoas que não têm acesso à norma culta, que são talvez a maioria das pessoas no país, tá ligado?, elas são diminuídas por não ter acesso a esse tipo de... de conhecimento, tá ligado? E eu acho que... você falou uma parada muito louca no começo que é de como a gente corrige alguém que tá falando errado: se a gente... é... corrige ela...se... agora eu já até me perdi do que eu ia falar, mas tá firmão... se a gente corrige ela, se é educado ou se isso é um preconceito, a gente precisa fazer isso ou se é um preconceito. É... eu acho que a gente tem... a bondade de fazer isso, tá ligado?, mas tem uma parada muito bacana que é a maneira como você faz, de você mostrar isso não querendo humilhar aquela pessoa.

Porchat: Não querer se mostrar superior porque eu sei como é o correto.

Emicida: É, porque nem todo mundo tem acesso a essa norma culta, sabe? O que eu acho mais interessante de uma escrita que nem a dele [em referência ao escritor Geovani Martins] é porque ela traz todo um universo junto com ela, sabe? E me choca muito que o Brasil quando olha pra esse universo, tá ligado?, isso me deixa triste porque esse é um universo que todos nós em alguma instância tem contato com ele na rua, então quão distante você tá e quão você considera esse Brasil um Brasil maldito a ponto de olhar pra o momento que ele escreve com uma linguagem coloquial você dizer que isso é errado e você às vezes nem mergulhou no conteúdo do que ele tá falando.



### Biblioteca cultural

**O sol na cabeça**, primeiro livro do escritor Geovani Martins, foi lançado em 2018 e reúne contos sobre a vivência de diversos personagens na periferia. Sua linguagem é marcada por traços de oralidade, respeitando os falares de seus personagens. Para conhecer um pouco mais sobre esse escritor carioca, veja a entrevista que concedeu ao programa **Conexão**, no Canal Futura, disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=NMx0dQ\\_3o\\_Q](https://www.youtube.com/watch?v=NMx0dQ_3o_Q). Acesso em: 5 mar. 2022.

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

### Fala aí!

Para você, um texto literário só é bom se empregar um discurso mais próximo da norma-padrão? Por quê?

Francisco Bosco: Acho muito importante isso que o Emicida tá falando porque a noção de certo e errado no que diz respeito ao uso da língua ela nasce com a própria ideia de gramática. “Gramática”, lá vou eu com meu grego [risos]...

Porchat: Que vem do grego gramis! [risos]

Emicida: Que veio do latim...

João Vicente: Que é escrever corretamente...

Francisco Bosco: Que é grama, que a vaca come. [risos] Grama é “escrita”. Então gramática é o estudo ou a arte de escrever. Ora, você pensar a língua a partir da escrita, e não da fala, já é uma decisão cheia de consequências políticas e sociais, porque em vez de você pensar a língua como um organismo vivo, dinâmico, você pensa a língua como um registro escrito e pensem... a gramática foi inventada há mais de 2 mil anos... pensa o que é que foi o registro escrito nesses séculos todos. Só uma pequena elite social gozava desse...

Porchat: Quem podia saber ler e escrever... mulher não podia...

Francisco Bosco: ... então a invenção da gramática já nasce como uma invenção de classe e permanece assim ao longo do tempo.

O PRECONCEITO linguístico. **GNT**, Papo de Segunda, [s. l.], 16 maio 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YDDeBLxKwrs>. Acesso em: 14 mar. 2022.

- a) Defina, com suas palavras, o tema dessa conversa.
- b) Francisco Bosco valoriza ou minimiza a fala de Emicida? Cite um trecho que explicita seu posicionamento.
- c) Observe, na fotografia, a posição dos participantes da conversa durante a fala de Emicida. O que se pode concluir sobre a interação com base nesta imagem? Explique sua resposta.
- d) Considerando o grau de formalidade da fala, quem é mais formal: Emicida ou Francisco Bosco? Explique.
- e) Essa diferença de formalidade é adequada a essa situação de comunicação? Justifique sua resposta.
- f) Francisco Bosco explica a noção de *certo* e *errado* na língua com base na origem da palavra *gramática*. Como esse dado histórico contribui para a discussão?
- g) Ao mobilizar esse dado, Francisco Bosco evidencia o fator que o faz discordar de quem pensa a língua apenas com base na gramática tradicional, ou seja, na norma-padrão. Qual é esse fator? Explique sua resposta.
- h) Emicida afirma que a escrita coloquial de Geovani Martins “traz todo um universo junto com ela”. Qual é o risco de se entrar em contato com a obra desse escritor sem abandonar a noção comum de *certo* e *errado*?

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

### Fala aí!

A diferença no grau de formalidade nas falas de Emicida e Francisco Bosco interferiu no modo com que você recebeu as ideias deles? Um deles pareceu mais convincente?

1a. Sugestão: O tema é o preconceito linguístico.

1b. Bosco valoriza a fala de Emicida, como indica este início de frase: “Acho muito importante isso que o Emicida tá falando”.

1c. Os participantes estão atentos a Emicida, que tem o turno da fala. Seus corpos e cabeças estão voltados para ele, sugerindo atenção.

1d. Francisco Bosco é mais formal. Essa diferença é marcada principalmente pelo uso de gírias, presentes apenas na fala de Emicida.

1e. Sim. Trata-se de uma conversa em um programa de bate-papo, o que permite mais liberdade no registro linguístico utilizado.

1f. Bosco lembra que a gramática, na qual se baseia a noção comum de *certo* e *errado* na língua, é norteada, desde sua origem, pelas regras da escrita, o que ajuda a explicar por que tende a ignorar o dinamismo da língua falada.

1g. A exclusão social. Segundo Bosco, a relação da gramática com a escrita privilegia um determinado grupo social, que historicamente teve acesso a essa forma de registro.

1h. Se alguém considera a escrita coloquial de Geovani Martins errada, possivelmente não vai valorizar a obra nem acessará o universo representado nessa escrita.

## Orientações didáticas

**Questão 1** – Entre os trechos 1 min 40 s e 1 min 49 s: o que justifica a sobreposição de vozes? A disputa de turnos é marcante nessa conversa? Os estudantes devem perceber que a sobreposição ocorreu em um momento de descontração, de brincadeira. A conversa transcorre, predominantemente, sem a disputa de turnos. Entre os trechos 1 min 49 s e 2 min 50 s: como se caracteriza a fala de Francisco Bosco? O ritmo é adequado? As palavras estão bem pronunciadas? A altura da voz possibilita que o texto seja ouvido sem dificuldade? Qual é o efeito dessas características? Use as mesmas questões para retomar o trecho 1 min 3 s a 1 min 13 s. Incentive os estudantes a observar que, apesar de usarem registros pessoais diferentes, tanto Emicida quanto Bosco usam ritmo nem acelerado nem monótono; pronunciam as palavras com clareza, e a altura da voz não prejudica o entendimento. Essas características favorecem a compreensão daquilo que estão expressando. O objetivo é que, ao observar esses elementos, os estudantes encontrem critérios para avaliar as próprias produções orais.

**Fala aí!** – Procure ouvir opiniões divergentes para que os argumentos sejam comparados. É possível que, entre as várias manifestações, alguns apontem a informalidade de Emicida como um fator que reduz sua credibilidade; outros poderão reconhecer que o artista se comunica dessa forma para, intencionalmente, reforçar sua identidade (*rapper* ligado à cultura da periferia), elemento importante quando se discutem língua e exclusão social. É válido salientar que, se as gírias de Emicida despertam preconceito linguístico, ocorrerá exatamente o que é discutido na conversa: a noção equivocada de “certo” e “errado” na língua vai gerar um bloqueio em relação ao conteúdo da fala, desconsiderando que ela traz importante contribuição para o debate sobre relações sociais e uso da língua.

## Orientações didáticas

**Lembra?** – Comente com os estudantes que, se Geovani Martins indicasse dúvida, por exemplo, Bosco provavelmente retomaria o que havia dito para explicar de modo mais detalhado ou assertivo sua ideia.

2. Em uma conversa, gestos, expressões faciais, entre outros recursos não verbais, têm força expressiva e constroem significados. Observe as imagens acompanhadas das falas e responda às questões.

- a) Que informação Emicida está reforçando quando gira sua mão?

2a. A informação de quantidade expressa por *várias pessoas*. Ao girar a mão, o artista sugere grande número, abrangência.



VÁRIAS PESSOAS QUE NÃO TÊM ACESSO À NORMA CULTA, QUE SÃO TALVEZ A MAIORIA DAS PESSOAS NO PAÍS, TÁ LIGADO?, ELAS SÃO DIMINUÍDAS...

- b) O que explica a expressão facial de Emicida?

2b. O artista sorri, divertindo-se com a ideia de que perdeu a linha do raciocínio.



AGORA EU JÁ ATÉ ME PERDI DO QUE EU IA FALAR, MAS TÁ FIRMÃO...

- c) Com que ideia o giro aberto das mãos de Bosco se relaciona? Qual é sua função nesse ponto da argumentação?

2c. O giro aberto das mãos se relaciona a *organismo vivo, dinâmico*. Salientar a ideia de *dinamismo*.



... EM VEZ DE VOCÊ PENSAR A LÍNGUA COMO UM ORGANISMO VIVO, DINÂMICO...

- d) Enquanto Bosco fala, Geovani Martins movimenta a cabeça de cima para baixo, várias vezes. O que esse movimento significa? Qual é sua importância para a interação?

2d. O movimento indica *concordância* e é importante para marcar, mesmo sem a fala, o ponto de vista do interlocutor, aspecto que também contribui para a construção do texto.



### Lembra?

Em conversações, o texto é construído coletivamente. Mesmo quando não fala, o interlocutor contribui com suas reações para determinar a progressão do texto.

FOTOS: CONTEUDO GLOBO/GNT  
ILUSTRAÇÕES: GAVIÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

3. Leia o trecho de uma crônica protagonizada pela personagem Malu, de Thalita Rebouças, e responda às questões.

— Gosta de baleia? — quis saber ele.  
— Nunca parei pra pensar nisso, mas acho que gosto...  
— **Acha** que gosta? **Acha**? Fala sério! Baleia é demais! Aquele bicho gordo, de nado manso, mamife dos mar. Meus amigo tudo são louco por baleia.

Para! Para tudo! Mamife? Ele disse *mamife dos mar* em vez de mamífero dos mares! Meu Deus do céu! Sujeito bonitinho era um sujeito burrinho! *Meus amigo tudo*? Que é que é isso? E o cara estava na faculdade! Como essa pessoa passou pra faculdade? Pra onde caminha a humanidade?

— Ih, olha aí, coisa linda. Olha quem tá chegando! É a minha sogrinha. E tá com a minha cunhadinha — disse, assim que viu mamãe e Malena se aproximarem da mesa. E falou *chegano*, mesmo. Não é erro de digitação! [...]

REBOUÇAS, Thalita. **Fala sério, amor!** Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2012.

- A situação comunicativa é formal ou informal? Explique.
- A fala do interlocutor da narradora apresenta desvios em relação à norma-padrão. Aponte os mais evidentes.
- A narradora tolera esses desvios nessa situação comunicativa? Que relação ela estabelece entre eles e a imagem desse interlocutor?
- Que característica do interlocutor é levada em conta pela narradora ao avaliar o uso que ele faz da língua? Explique.

4. Leia este trecho de notícia sobre um fato ocorrido no Rio de Janeiro.

### Placa com erro ortográfico no Túnel Marcello Alencar será trocada na noite desta quinta

Na inauguração da segunda galeria do Túnel Prefeito Marcello Alencar, no sentido Parque do Flamengo e Rodoviária, nesta quinta-feira, um detalhe na placa, logo na entrada, chamou a atenção: “Extensão: 3 394 m”. A palavra escrita de forma errada – o correto é extensão – não passou despercebida. Segundo a Companhia de Desenvolvimento Urbano da Região do Porto do Rio de Janeiro (Cedurp), a responsabilidade pelo erro ortográfico é da Concessionária Porto Novo. A Cedurp informou também que a placa será trocada na noite desta quinta, já que a via precisa ser fechada para a troca. Assim que o erro foi constatado, a Porto Novo foi notificada.

GUERRA, Rayanderson. Placa com erro ortográfico no Túnel Marcello Alencar será trocada na noite desta quinta. **Extra**, [s. l.], 21 jul. 2016. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/rio/placa-com-erro-ortografico-no-tunel-marcello-alencar-sera-trocada-na-noite-desta-quinta-19761292.html?ixzz4FABo3IUu>. Acesso em: 5 mar. 2022.

#### Fala aí!

Você já ouviu alguém usar construções semelhantes às do personagem da crônica? A imagem que você fez dessa pessoa foi parecida com a que a narradora fez do interlocutor dela?

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

3a. Informal. Trata-se de um bate-papo em que são discurtidas amenidades, como o gosto por baleias, por exemplo.

3b. *Mamife dos mar, meus amigo, chegano.*

3c. A narradora não tolera esses desvios. Para ela, o interlocutor, ao apresentar esses desvios na fala, demonstra ser burrinho.

3d. A característica de ser um estudante universitário, que, para ela, deveria garantir um uso da língua isento desse tipo de desvio.



Foto de 2016.

## Orientações didáticas

**Fala aí!** – Incentive os estudantes a comentar casos livremente e os ajude a analisá-los, retomando conceitos como adequação linguística e preconceito linguístico. Vale perguntar se eles acreditam que um falante que comete esses desvios em uma conversa informal fará o mesmo em uma situação formal, como um seminário na universidade, ou, ainda, se a narradora também não apresenta desvios como esses em outras situações. Faça-os, também, refletir sobre a construção da imagem de falantes mais ou menos competentes comparando o personagem que aparece nesse texto com Emicida, artista cuja fala foi analisada na primeira atividade. Eles podem pensar sobre o uso da língua como um fator de identidade, evidente no caso de Emicida; discutir o uso dela em situações que envolvem menor ou maior intimidade entre os falantes; e, ainda, refletir sobre o papel da escola.

## Orientações didáticas

Diante da impossibilidade de confirmar a autoria da maioria dos memes e solicitar autorização de uso, criamos este especificamente para fins didáticos.

**Questão 5c** – Caso os estudantes perguntem, comente que não é empregado o acento grave – indicador de crase – no *a* antes de casa quando a palavra não está especificada: *Cheguei a casa*. *Cheguei à casa de minha avó*.

**Questão 5d** – Veja se os estudantes entendem que a construção *chegar em casa* já está generalizada, não sendo um desvio da norma-padrão que provoque uma reação negativa. Eles podem também pensar em alternativas: dizer *chegar a minha casa*, por exemplo, torna a construção menos estranha aos falantes.

- É correto concluir que o erro na placa preocupou os responsáveis pela obra? Justifique sua resposta.
- Considerando seus estudos sobre o uso da língua, você diria que a troca imediata da placa era realmente necessária? Por quê?
- Releia o trecho “A palavra escrita de forma errada – o correto é extensão – não passou despercebida”. Qual é o provável motivo para a inclusão do trecho entre travessões?

### 5. Leia este meme.



Meme criado pelos autores especialmente para esta obra.

- Que relação existe entre o texto verbal e os recursos visuais?
- Os memes, em geral, provocam um efeito de humor. Como a imagem contribui para isso?
- A construção *chegar em casa* não é validada pela norma-padrão; a forma prevista por ela é *chegar a casa*. Esse uso seria esperado nessa situação comunicativa? Por quê?
- Suponha que você fosse um estudioso da língua, que conselho daria a quem deseja empregar o verbo *chegar* acompanhado por *casa*?
- Observe, agora, estes dois títulos de notícias.

#### Seleção de *softbol* da Austrália é a primeira a chegar no Japão para as Olimpíadas

GE, 1º jun. 2021. Disponível em: <https://ge.globo.com/olimpiadas/noticia/selecao-de-softbol-da-australia-e-a-primeira-a-chegar-no-japao-para-as-olimpiadas.ghtml>. Acesso em: 5 mar. 2022.

#### Ana Sátila se torna a primeira atleta do Brasil a chegar ao Japão para as Olimpíadas

GAZETA ESPORTIVA, 5 jul. 2021. Disponível em: <https://www.gazetaesportiva.com/olimpiadas/ana-satila-se-torna-a-primeira-atleta-do-brasil-a-chegar-ao-japao-para-as-olimpiadas/>. Acesso em: 5 mar. 2022.

Considerando a situação comunicativa, é correto dizer que apenas um dos títulos está adequado? Por quê?

5e. Sim. Como se trata de um título de notícia, há expectativa de uso da regência prevista pela norma-padrão, o que só ocorre no segundo caso.

### Dica de professor

Para avaliar a adequação do nível de linguagem, observe o contexto da comunicação: quem são os interlocutores? O assunto é mais sério ou menos sério? Em que lugar se comunicam? Qual é a finalidade da comunicação?

4a. Sim, é correto, como mostra a notificação imediata e a promessa de substituição naquela mesma noite.

4b. Espera-se uma resposta afirmativa. Os estudantes devem reconhecer que uma comunicação oficial deve resultar de um uso atento, monitorado, da língua.

4c. Provavelmente, o produtor do texto temia que alguns leitores não conhecessem a grafia correta da palavra *extensão*.

5a. O texto verbal sugere o desejo intenso de ir para casa, e a imagem evidencia o motivo: momentos de folga e atividades prazerosas, como assistir a um programa de TV comendo pipoca.

5b. A imagem mostra o cachorro em uma situação que simula um comportamento humano. Por sua posição, ele parece realmente estar usando o controle remoto, olhando a TV e pegando a pipoca. O roupão rosa, por sua vez, reforça a ideia de folga.

5c. Não. Trata-se de um texto ligado a uma situação corriqueira e íntima, portanto que não exige monitoramento.

5d. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

## Preparando o TERRENO

### O que a comunidade tem a nos dizer?

Este é o momento de descobrir como anda a saúde da sua comunidade. Para isso, vocês farão uma enquete.

#### Etapa 1 O planejamento da enquete

Nesta etapa, a turma deverá planejar as perguntas da enquete. O objetivo é descobrir os principais problemas da área da saúde em sua comunidade. Estamos abordando saúde, neste caso, em sentido amplo, ou seja, não só problemas de acesso à saúde básica (como dificuldade para conseguir determinada vacina, por exemplo) mas também de saneamento básico, coleta de lixo, poluição (sonora, visual, do ar), entre outros que podem acarretar doenças e mal-estar.

- 1 Pensem em possíveis problemas de saúde em sua comunidade. Como moradores, vocês podem já ter identificado alguns deles, mas, para uma abordagem mais precisa, ouça o que líderes comunitários e agentes de saúde têm a dizer sobre isso. Por estarem em contato direto com a população local, essas pessoas possivelmente saberão apontar as principais queixas da comunidade em relação à saúde. Para entrevistar o agente de saúde, entrem em contato com alguma unidade básica de saúde da comunidade, e, para entrevistar algum agente comunitário, procurem saber se há associações comunitárias locais. Levantados os problemas, selecionem três que se repitam nas falas do agente de saúde e do líder comunitário ou que foram apresentados com ênfase por um deles.
- 2 Incluam na formulação da pergunta básica da enquete os problemas levantados na seção anterior e também a opção "outro", pois, como o grupo de entrevistados será maior, pode haver algum problema importante para a comunidade que eventualmente seja desconhecido pelas pessoas consultadas na etapa anterior. Desse modo, a pergunta será: *Para você, qual o principal problema de saúde desta comunidade: x, y, z ou "outro"?* Será preciso também elaborar outra pergunta para que o entrevistado que responder "outro" possa especificar o problema: *Se você respondeu "outro", qual é esse problema?*



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

#### É lógico!

Nesta atividade, vocês precisam resolver um problema: identificar a principal queixa da comunidade em relação à saúde. Observe que ele está decomposto em etapas, que facilitam sua resolução.

79

#### Continuação

planejamento das etapas de trabalho deve ser feito por todos (pode-se escolher uma liderança ou favorecer que ela surja espontaneamente); as ações serão efetivadas por grupos menores e comunicadas aos demais para que o trabalho progrida. Observe a ação dos estudantes e interfira apenas se alguma condição inviabilizar o trabalho. Observe e registre boas estratégias de trabalho em equipe e ações menos eficientes para comentar no final do processo.

Caso mais de uma turma esteja fazendo a atividade simultaneamente, combine com os grupos uma forma de identificar os trabalhos quando forem entrevistar os moradores da comunidade.

## Preparando o terreno

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 6, 7, 9 e 10.

CEL: 1, 2 e 4.

CELP: 1, 2, 3, 5, 6 e 7.

Habilidades: EF69LP14, EF69LP25, EF89LP13, EF89LP21 e EF89LP24.

### Orientações didáticas

Uma das metas do volume do 9º ano é criar situações que permitam ao adolescente ampliar sua área de atuação, o que deve contribuir para a "descentração" e para o desenvolvimento da autonomia. Para isso, nesta seção e na seção **Nossa carta aberta na prática**, um projeto de intervenção social será proposto e orientado. Você ficará na retaguarda para que os estudantes tenham, de fato, de gerenciar o trabalho coletivo, o que colabora para o desenvolvimento da CG 9 e da CG 10, relativas ao exercício da cooperação, à responsabilidade e à resiliência.

Os estudantes devem produzir uma carta aberta cobrando a solução para um problema da área de saúde que efetivamente interfere no bem-estar da comunidade e que foi identificado com base no resultado de uma pesquisa. Para isso, farão inicialmente uma enquete com metodologia que lhes permita, dentro do possível, abarcar vários segmentos da comunidade, de modo a identificar um problema geral. Em seguida, eles deverão pesquisar em documentos e outras fontes confiáveis dados e argumentos que embasem a carta aberta, por meio da qual reivindicarão providências contra o problema de saúde detectado na comunidade. Trata-se de uma atividade que estimula o protagonismo e o desejo de envolvimento contínuo nas questões de interesse público e coletivo.

Esse projeto envolve algumas etapas. Será preciso montar um planejamento considerando o tempo necessário para reuniões e atividades durante as aulas.

Para isso, sugerimos que as tarefas sejam distribuídas entre grupos: dois grupos maiores ficam encarregados de realizar as etapas 1 e 2, e um grupo menor se responsabiliza pela etapa 3. Nessa estratégia, o

Continua

## Orientações didáticas

**Etapa 1** – Peça aos estudantes que expliquem como pretendem contactar o líder comunitário e o agente de saúde e oriente a abordagem. Confira se planejam elaborar um roteiro de perguntas e, em caso negativo, sugira isso. Verifique, igualmente, a formulação da pergunta da enquete: ela depende de alternativas definidas e, também, de espaço para acréscimo de alguma situação não prevista.

**Etapa 2** – Reforce com os estudantes a importância de ter o material organizado na hora da aplicação da enquete, especialmente se for realizada presencialmente ou por telefone. A precisão dos dados depende de anotações cuidadosas. Combine com a turma uma data para finalizar esta etapa.

**Etapa 3** – Acompanhe o processo e, se for preciso, ofereça subsídios para que elaborem o gráfico. Uma sugestão é convidar o professor de Matemática para aproveitar o material, realizando uma proposta interdisciplinar. A ideia de fazer o gráfico apenas com os três principais problemas indicados pelos entrevistados contribuirá para uma abordagem mais focada na elaboração da carta aberta.

**Fala aí!** – Caso algum estudante responda positivamente, pergunte como o desejo surgiu e se ele pretende ser um jornalista profissional no futuro. Pergunte também se outros têm vontade de seguir profissões voltadas aos interesses coletivos, como ser um assistente social ou ter uma carreira política. Esse bate-papo sobre profissões é importante quando pensamos em um trabalho mais sistematizado com projeto de vida, proposta bastante enfatizada pela BNCC, não só do Ensino Médio.

### Etapa 2 Preparação e aplicação da enquete

Nesta etapa, vocês devem planejar a aplicação da enquete. É preciso abranger um contingente variado de moradores da comunidade para que o problema apontado não seja uma reivindicação restrita a determinado grupo. Busquem conversar com pessoas de diferentes faixas etárias e estratos sociais.

- 1 Elaborem uma estratégia para que a enquete chegue aos diferentes grupos definidos. Pode-se entrevistar presencialmente, por telefone ou por plataformas de videoconferências, que podem ser baixadas gratuitamente na internet.
- 2 Lembrem-se de que, para obter uma amostragem significativa, a enquete tem de chegar a muitas pessoas e é preciso garantir que não ocorra a repetição dos entrevistados.
- 3 Com as perguntas prontas e a estratégia de abordagem definida, iniciem a coleta de dados, considerando o prazo definido.

### Etapa 3 Compilação e análise das informações

Neste passo, vocês devem analisar o conjunto de dados obtidos. Inicialmente, quantifiquem o número de entrevistados e de respostas para cada um dos problemas de saúde apresentados. Caso, na opção “outro”, um problema tenha sido mais apontado do que os três nomeados na pergunta, ele deve substituir o menos citado entre os três.

- 1 Preparem um gráfico de setores (também conhecido como gráfico de *pizza*) com os dados coletados, indicando a porcentagem de respostas dos três principais problemas levantados e da opção “outro”.
- 2 Façam uma rigorosa revisão do material para verificar se não houve algum equívoco no lançamento das informações.

### Fala aí!

O jornalismo também é uma forma de participação social. Muitos jornais e revistas publicam cartas de leitores e artigos de opinião. Alguns incluem notícias e reportagens produzidas por leitores, às quais podem chamar a atenção para uma causa que interesse à comunidade. Você tem vontade de atuar como jornalista aprendiz para tratar das questões da comunidade?

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



## Nossa carta aberta **NA PRÁTICA**

Vocês vão produzir uma carta aberta destinada a uma autoridade pública local (subprefeito, se houver, ou prefeito). Ela deverá tratar do principal problema de saúde em sua comunidade, identificado na enquete produzida na seção anterior.

A produção será feita em grupos e deverá ter, no máximo, 45 linhas.

### MOMENTO DE PRODUZIR

#### Planejando nossa carta aberta

Leiam as orientações e iniciem o planejamento da carta.

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

As cartas abertas usam **tratamento formal**, quer se dirijam a autoridades públicas, quer falem com o cidadão comum.

A carta aberta pretende levar o leitor a aceitar a validade do **ponto de vista** defendido.

As cartas abertas apresentam **argumentos**, e não opiniões.

Como tem **circulação pública**, a carta aberta torna-se um instrumento de conscientização da população em geral e de pressão sobre os interlocutores de quem se espera uma ação.

##### ... prática

Vocês se dirigirão a uma ou mais autoridades públicas. Qual é o tom mais adequado para fazer a denúncia e a reivindicação? Vocês preferem cobrar ações ou, de forma mais conciliadora, sugeri-las? Como farão para suas ideias serem efetivamente consideradas?

O convencimento será facilitado se o texto tiver uma linha de raciocínio clara. Definam o que vão abordar: como o problema em foco surge na comunidade? Quais prejuízos ele acarreta?

Façam pesquisas que lhes permitam reunir dados numéricos, exemplos, comparações, relações de causa e consequência etc.

Definam uma estratégia para conseguir a parceria de todos e para garantir que eventuais conquistas não sejam abandonadas com o passar do tempo.

#### Elaborando nossa carta aberta

- 1 Iniciem a carta com os elementos de contextualização: o título, o local, a data e o interlocutor. Mencionem o assunto no título.
- 2 Usem os primeiros parágrafos para expor o fato que motivou a escrita da carta, ou seja, o principal problema de saúde na comunidade, apontado pelos entrevistados na enquete. Descrevam brevemente a metodologia usada na coleta de dados.
- 3 Explicitem a reivindicação e escrevam mais três ou quatro parágrafos com argumentos que a sustentem.

## Nossa carta aberta na prática

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 6, 7, 9 e 10.

CEL: 1, 2 e 4.

CELP: 1, 2, 3, 5, 6 e 7.

Habilidades: EF69LP18 e EF69LP22.

### Orientações didáticas

**Planejando nossa carta aberta** – Use o quadro para retomar com os estudantes as reflexões feitas a respeito do gênero carta aberta. A atividade é uma oportunidade para praticar a produção desse gênero textual, tirar dúvidas e, desse modo, consolidar conhecimentos. Reforce a orientação de pesquisa de informações para sustentar os argumentos. Os estudantes poderão encontrar muitos dados relativos aos efeitos de determinados problemas – como a poluição do ar, por exemplo – para a saúde: comentários de especialistas, situações que sirvam para comparação, dados estatísticos etc.

## Orientações didáticas

Revisando nossa carta aberta – O tópico voz passiva já foi abordado no 8º ano. Se preciso, revise alguns pontos com os estudantes, com foco na concordância verbal.

- 4 Evitem comentários que revelem interesses pessoais; a carta deve defender o bem-estar coletivo.
- 5 Reforcem, no encerramento da carta, o pedido feito à(s) autoridade(s) pública(s).
- 6 Observem se ficou claro a quem a reivindicação se dirige. Usem vocativos no interior do texto para reforçar essa identificação. Como o interlocutor é uma autoridade pública, usem o pronome de tratamento *Vossa Excelência* para se dirigir a ele.
- 7 Incluam uma expressão formal de despedida, como *Cordialmente* ou *Atenciosamente*, seguida por vírgula, antes da assinatura.
- 8 Assinem a carta e identifiquem-se como estudantes. Incluam a denominação da turma e o nome da escola.
- 9 Releiam o texto e verifiquem se a linguagem é formal, e o tom, respeitoso. Mesmo quando faz uma crítica, a carta aberta deve buscar a conciliação entre as partes.
- 10 Reforcem o posicionamento empregando palavras e expressões que revelem sua confiança no que está sendo apresentado: *realmente*, *não há dúvida*, *certamente* etc.
- 11 Usem recursos que marquem a relação entre períodos ou parágrafos: *primeiramente*, *desse modo*, *em conclusão*.

### Revisando nossa carta aberta

Nessa etapa, é necessário reler atentamente a carta buscando eventuais desvios gramaticais e ortográficos e trechos que possam estar confusos. Além disso, vocês deverão focar na concordância verbal.

Releia um período da petição *on-line* que reivindicava a vacina para pessoas com síndrome de Down e acompanhe a análise.

O que está se pedindo é que se cumpra a lei e que sejam considerados os estudos científicos que comprovam essa necessidade.

Acompanhe a análise de duas orações formuladas na voz passiva:

Voz passiva sintética: *que se cumpra a lei*

partícula  
apassivadora      verbo      núcleo do  
sujeito

Voz passiva analítica: *que sejam considerados os estudos científicos*

verbo      núcleo do  
sujeito

Nesses exemplos, há concordância entre os núcleos do sujeito e os verbos. Observe que, se a primeira construção tivesse *as leis* como sujeito, teríamos: *que se cumpram as leis*.

Localizem, na carta elaborada por vocês, todas as ocorrências de verbo, identifiquem seu sujeito e verifiquem se estão concordando.



GAUÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

### Lembra?

Nas construções em voz passiva, o sujeito sofre a ação expressa pelo verbo. A **voz passiva analítica** é construída com o verbo auxiliar *ser* + participípio; a **voz passiva sintética**, com o verbo, geralmente antes do sujeito, acompanhado pela partícula *apassivadora se*.

### É lógico!

Mesmo que você não tenha se apropriado dos conceitos relativos à voz passiva, pode verificar a concordância comparando o exemplo analisado à sua produção. Você precisará reconhecer padrões, isto é, similaridades entre as construções.

## MOMENTO DE REESCREVER

### Avaliando nossa carta aberta

A avaliação será feita por pares de grupos, que trocarão as cartas abertas entre si e usarão os critérios a seguir para guiar suas observações.

Não se esqueçam de anotar na carta, a lápis, problemas de linguagem relativos a ortografia, acentuação, concordância verbal e nominal, vocabulário inadequado etc.

A	A carta apresenta título, local e data?
B	O título informa o motivo da escrita da carta?
C	A carta é destinada a uma ou mais autoridades públicas locais?
D	O tratamento dado ao(s) interlocutor(es) é respeitoso?
E	O texto informa, com objetividade, a reivindicação dos autores?
F	A carta apresenta argumentos consistentes?
G	O texto apresenta uma conclusão que reforça o pedido?
H	No final do texto há uma despedida formal?
I	O produtor do texto se identifica?
J	A linguagem do texto é adequada à situação de comunicação formal?
K	Houve uma revisão cuidadosa do texto?

### Reescrevendo nossa carta aberta

Após os grupos conversarem sobre as cartas abertas, iniciem o processo de reescrita. Considerem as observações de seus colegas e reflitam sobre como aprimorar o texto. Façam, então, uma nova versão.

## MOMENTO DE APRESENTAR

### Apresentando nossa carta aberta

Em conversa com seus colegas e o professor, escolham uma carta aberta para circular em nome da turma. Com a ajuda do professor, a carta será encaminhada a um veículo de comunicação comunitário (jornal de bairro *on-line* ou impresso, *blog*) e também distribuída em órgãos municipais de saúde, como unidades básicas ou de pronto-atendimento.

## Orientações didáticas

**Apresentando nossa carta aberta** – Avalie os efeitos da distribuição da carta considerando seu conteúdo e eventuais consequências. A solicitação de intervenção da prefeitura para impedir ou regular determinadas atividades pode criar tensão em algumas comunidades, por exemplo. Converse com seus pares sobre isso e consulte os responsáveis pelos estudantes caso entendam que a divulgação deve ocorrer.

## Fora da caixa

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 5, 6 e 7.

CEL: 1, 2, 3, 4 e 5.

CELP: 1, 2, 3, 5, 6, 7 e 10.

Habilidade: EF89LP18.

### Orientações didáticas

A seção fecha o capítulo com mais uma atividade centrada no campo de atuação na vida pública. Seu objetivo é promover a familiaridade com outras formas de participação política (institucionalizadas ou não), de modo a convidar os estudantes a se engajar no debate público e nas questões de interesse coletivo.

**Etapa 1** – Sugerimos que os estudantes, em grupos, conheçam a plataforma **Participa + Brasil** e os projetos abertos para consulta pública. Se houver interesse da turma por elaborar um comentário, você pode organizar uma discussão para levantamento de argumentos, efetuar a escrita coletiva do texto e criar uma conta para enviá-lo.

### Biblioteca do professor

O **Estatuto da Juventude**, completo, está disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509232/001032616.pdf>.

Acesso em: 5 mar. 2022.

## Fora da caixa

### Plataformas de participação cidadã

Você sabia que o **Estatuto da Juventude** assegura ao jovem a participação social e política? Segundo o artigo 4º desta lei federal de 2013, “O jovem tem direito à participação social e política e na formulação, execução e avaliação das políticas públicas de juventude”. Entre as ações de participação juvenil enumeradas nessa lei, estão “a inclusão dos jovens nos espaços públicos de decisão com direito a voz e voto”. Mais recentemente houve, inclusive, discussões para que o Estatuto também garanta ao jovem o acesso à informação sobre os mecanismos de participação política, como plebiscitos e referendos. Esta atividade propõe a você conhecer plataformas que favorecem o exercício da cidadania.



### Biblioteca cultural

O **Estatuto da Juventude** considera “jovens” as pessoas com idade entre 15 anos e 29 anos. Você pode acessá-lo pela internet.

### Etapa 1

Neste capítulo, você leu uma carta aberta e uma petição *on-line*. Agora é o momento de conhecer melhor outro meio importante de participação cidadã: a consulta pública. Ela funciona assim: o órgão público disponibiliza por um tempo determinado acesso a projetos de políticas públicas para que o cidadão se manifeste sobre eles. Quando a consulta chega ao fim, o órgão público divulga um relatório com as decisões tomadas sobre o projeto.

O governo federal disponibiliza uma plataforma *on-line* para isso, chamada **Participa + Brasil**. Para participar da consulta, basta se cadastrar na plataforma, acessar as consultas públicas disponíveis, escolher um projeto em aberto e enviar sua contribuição. Depois, o cidadão recebe, por *e-mail*, o relatório final sobre o projeto. Que tal conhecer essa plataforma?



Reprodução da página inicial da plataforma **Participa + Brasil**.

## Orientações didáticas

**Etapa 2** – Os itens 1 e 2 preveem pesquisa de dados. Sugerimos que sejam solicitados como tarefa de casa se os estudantes não tiverem acesso a meios de pesquisa na sala de aula. O item 3 pode ser realizado oralmente e ser antecipado, se conveniente.

**Questão 1a** – É importante que os estudantes justifiquem suas hipóteses. Ressalte a presença, nos nomes, de termos como *pública* e *transparência*, que remetem às noções de coletividade e de acesso de todos a informações importantes.

**Questão 1b** – Promova um momento de socialização das respostas, de modo que todos tenham oportunidade de expressar suas ideias a respeito da participação política.

**Questão 2b** – Espera-se que os estudantes reconheçam que o coletivo deve definir com precisão suas reivindicações e entender como funcionam as políticas públicas para que suas propostas não caiam no vazio.

**Questão 2c** – Se necessário, apresente aos estudantes alguns coletivos, como o Margem Cultural, que promove oficinas musicais em escolas públicas na cidade de Campinas (SP), valorizando a arte e a cultura periféricas, e o Coletivo Diálogos Insubmissos, voltado ao mapeamento e à divulgação da literatura feita por mulheres negras e nordestinas. Para conhecer melhor esses coletivos, visite: <http://margemcultural.org/> e <https://linktr.ee/dialogosinsubmissos>. Acessos em: 5 mar. 2022.

**Questão 3b** – Verifique se os estudantes, ao responder, levam em consideração questões como interesses coletivos e representatividade. Estimule-os a falar sobre o tema para verificar se conhecem, de fato, o papel do grêmio.

- 1 Por meio de um *site* de busca, procure e acesse a plataforma **Participa + Brasil** e confira alguns dos projetos abertos para consulta pública. Se você se interessar por algum deles, clique para saber mais sobre ele, o que é permitido mesmo sem ter uma conta.
- 2 Caso tenha se interessado por algum deles e deseje comentá-lo, com a ajuda de seu responsável, crie sua conta na plataforma gov.br (disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/conta-gov-br/conta-gov-br/>. Acesso em: 28 mar. 2022) e a utilize para acessar o **Participa + Brasil**. Ao escrever, adote um tom respeitoso e mobilize argumentos para embasar seu comentário, sua sugestão ou opinião. Lembre-se de monitorar seu discurso, uma vez que a comunicação ocorre em uma situação formal.

### Etapa 2

Existem, ainda, várias outras formas de participação política, inclusive nos âmbitos municipal, comunitário e estudantil. Nesta etapa, você será convidado a refletir sobre algumas delas. Quem sabe se sinta motivado a participar de uma ou mais. **1a, 2b, 2c e 3b. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.**

1. A administração municipal costuma dispor de canais de participação política. São comuns a Ouvidoria Pública e o Portal da Transparência.
  - a) Com base apenas nos nomes, como você acha que são esses canais de participação política? Explique.
  - b) Após uma breve pesquisa, defina esses canais de participação política. Eles são como você imaginava? Você se sentiu interessado em participar deles? Por quê?
2. Além dos canais oficiais de participação política, os cidadãos podem organizar-se entre si para defender seus interesses. Um dos meios de atuação política é o chamado *coletivo*.
  - a) Após uma breve pesquisa, defina *coletivo*.
  - b) Agora que você sabe o que é, em sua opinião, como deve ser a atuação de um coletivo para que os interesses defendidos por ele sejam atendidos?
  - c) Pesquise alguns exemplos de coletivo e comente um que tenha chamado a sua atenção.
3. O ambiente escolar também oferece formas de participação política aos estudantes.
  - a) Você já ouviu falar em grêmio estudantil? Se sim, defina-o com suas palavras.
  - b) Você acha importante a escola ter um grêmio? Por quê?
  - c) Sua escola tem um? Se sim, como você avalia a atuação dele?
  - d) Você já participou de um grêmio ou sente vontade de participar? Por quê?
  - e) De que outra forma os estudantes podem atuar politicamente na escola?

**1b.** A Ouvidoria Pública é um canal que recebe demandas do cidadão, como reclamações, solicitações e denúncias. O Portal da Transparência é uma ferramenta que permite ao município acessar informações e dados sobre a administração pública, como orçamento e gastos com funcionários ou obras.

A segunda parte da resposta é pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

**2a.** Coletivo é um grupo de pessoas da sociedade civil que se une em prol de uma mesma causa. Seus membros se reúnem e formulam propostas para que seus interesses sejam ouvidos e atendidos pelo poder público.

**3c.** Resposta pessoal. Cuide para que as possíveis críticas sejam formuladas de modo construtivo e respeitoso.

**3d.** Resposta pessoal. Incentive os estudantes a pensar em suas próprias demandas ou sugestões para a escola.

**3e.** Além do grêmio estudantil, pode-se atuar politicamente como líder ou representante de sala, por exemplo.



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

### Biblioteca do professor

**Oficina legislativa.** Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/oficinalegislativanaescola>. Acesso em: 14 abr. 2022.

O *site* do Senado Federal disponibiliza uma oficina legislativa voltada a estudantes de 12 anos ou mais. Ela tem por objetivos debater problemas que afetam a população e incentivar os jovens a propor ideias e a levá-las adiante por meio de cadastro no portal *e-Cidadania*. Dividida em cinco aulas, ela apresenta os poderes da república e explica o processo de criação de leis. Aplicar a oficina pode ser produtivo para aprofundar o assunto *atuação política*, que norteia essa atividade.

## 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, 3, 4, 5, 6, 8 e 9.

CEL: 1, 2, 3, 5 e 6.

CELP: 2, 3, 4, 5, 7 e 9.

Habilidades: EF69LP44, EF69LP48, EF69LP54, EF89LP33, EF89LP37 e EF09LP08.

### Orientações didáticas

O poema-protesto também pode ser considerado uma modalidade do gênero poema.

Para introduzir o tema do poema, sugerimos a exibição de parte de uma reportagem produzida pelo **Jornal Nacional**, veiculado pela Rede Globo em junho de 2001 e disponível na internet, sobre a fome no Brasil, a qual recebeu vários prêmios. Embora antiga, ela foi selecionada intencionalmente porque destaca os sentimentos de quem convive com a pobreza extrema, evidenciando que “o Brasil que come” desconhece “o Brasil faminto”. Mostre o trecho que se estende até o final da entrevista com as crianças (cerca de 1 min 90 s) e pergunte aos estudantes o que mais lhes causa impacto ao ver a situação retratada. Sugere-se também uma visita ao **site Olhe para a fome**, que atualiza as estatísticas sobre o problema no país. Disponível em: <http://olheparaafome.com.br>. Acesso em: 20 fev. 2022. Essas duas referências contribuem para a percepção de que o problema persiste e estimulam a conversa sobre o tema.

Você pode, ainda, se achar conveniente, comentar com os estudantes o aumento de pessoas em situação de insegurança alimentar no Brasil, principalmente durante a pandemia do coronavírus entre os anos de 2020 e 2022. Pesquisa realizada pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede Penssan) informava que, naquele período, 9% da população brasileira, ou 19,1 milhões de pessoas, estavam passando fome no país. Além disso, cerca de 116 milhões se

Continua

## CAPÍTULO

# 3

## Protagonizar

Você já deve ter visto, pessoalmente ou pela televisão, faixas e cartazes de protesto. Também pode ter ouvido canções que denunciam problemas políticos ou sociais. Neste capítulo, você vai estudar poemas usados para protestar.

### Leitura 1 POEMA-PROTESTO

O primeiro poema que você vai ler é de Ferreira Gullar, escritor que tratou de temas sociais de grande relevância.

#### A bomba suja

Introduzo na poesia  
a palavra diarreia.  
Não pela palavra fria  
mas pelo que ela semeia.

Quem fala em flor não diz tudo.  
Quem me fala em dor diz demais.  
O poeta se torna mudo  
sem as palavras reais.

No dicionário a palavra  
é mera ideia abstrata.  
Mais que palavra, diarreia  
é arma que fere e mata.

Que mata mais do que faca,  
mais que bala de fuzil,  
homem, mulher e criança  
no interior do Brasil.

Por exemplo, a diarreia,  
no Rio Grande do Norte,  
de cem crianças que nascem,  
setenta e seis leva à morte.

#### De quem é o texto?

GUITO MORETO/AGÊNCIA O GLOBO



Foto de 2015.

**Ferreira Gullar** (1930-2016), poeta maranhense, foi também biógrafo e crítico de arte. Participou de movimentos importantes da literatura brasileira, como a poesia concreta. Por seu posicionamento político, que também pode ser visto em seus textos literários, foi obrigado a sair do país durante a ditadura civil-militar.

86

#### Continuação

encontravam em situação de insegurança alimentar – de leve e moderada a grave. Ainda segundo a mesma pesquisa, a região “Nordeste apresentava o maior número absoluto de pessoas em situação de insegurança alimentar grave, quase 7,7 milhões. Já no Norte, que abriga apenas 7,5% dos habitantes do Brasil, viviam 14,9% do total das pessoas com fome no país no período”. Disponível em: <http://olheparaafome.com.br>. Acesso em: 17 fev. 2022. Para completar essa reflexão, considere a possibilidade de convidar o professor de Geografia para apresentar aos estudantes outras pesquisas que revelem se houve ou não melhora em relação à nutrição no Brasil. Ele pode apresentar as entidades nacionais e internacionais, do campo público, privado ou do terceiro setor, responsáveis por produzir esse tipo de informação e seu processo de trabalho.



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

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

É como uma bomba D  
que explode dentro do homem  
quando se dispara, lenta,  
a espoleta da fome.

É uma bomba-relógio  
(o relógio é o coração)  
que enquanto o homem trabalha  
vai preparando a explosão.

Bomba colocada nele  
muito antes dele nascer;  
que quando a vida desperta  
nele, começa a bater.

Bomba colocada nele  
pelos séculos de fome  
e que explode em diarreia  
no corpo de quem não come.

Não é uma bomba limpa:  
é uma bomba suja e mansa  
que elimina sem barulho  
vários milhões de crianças.

Sobretudo no nordeste  
mas não apenas ali,  
que a fome do Piauí  
se espalha de leste a oeste.

Cabe agora perguntar  
quem é que faz essa fome,  
quem foi que ligou a bomba  
ao coração desse homem.

Quem é que rouba a esse homem  
o cereal que ele planta,  
quem come o arroz que ele colhe  
se ele o colhe e não janta.

Quem faz café virar dólar  
e faz arroz virar fome  
é o mesmo que põe a bomba  
suja no corpo do homem.

Mas precisamos agora  
desarmar com nossas mãos  
a espoleta da fome  
que mata nossos irmãos.

Mas precisamos  
agora deter o sabotador  
que instala a bomba da fome  
dentro do trabalhador.

E sobretudo é preciso  
trabalhar com segurança  
pra dentro de cada homem  
trocar a arma de fome  
pela arma da esperança.

GULLAR, Ferreira. **Toda poesia** (1950-1999). 11. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001. p. 156-158.



GAUÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

## Orientações didáticas

Como tarefa de casa, solicite aos estudantes que realizem a leitura do poema em voz alta. Atribua a cada um deles uma estrofe e peça que ensaiem a leitura para conseguir expressar, por meio da maneira como leem, os sentidos que conferem aos versos. Eles devem prestar atenção à entonação dos versos, ao tom de voz e ao uso de pausas e de eventuais prolongamentos para produzir ênfase, entre outros aspectos que você queira sugerir. Peça que considerem a possibilidade de acompanhar a leitura com gestos ou expressões faciais que sejam adequadas ao poema-protesto. A depender do número de estudantes de sua turma, você precisará fazer várias rodadas de modo que todos participem. Durante a leitura, tome nota do que observa para orientar a turma no final do processo; a turma repetirá a experiência em **Leitura 2**.

## Orientações didáticas

**Biblioteca cultural** – Se for possível, exiba o vídeo (duração de 1 min 36 s). Em seguida, peça aos estudantes que expliquem seu título e o motivo de sua escolha. Eles devem notar que o poeta Ferreira Gullar utilizou os termos *acaso* e *necessidade* para explicar a composição do poema, inicialmente aleatória, mas depois determinada pelos versos já escritos. A palavra *entre* é usada porque o poema envolve as duas situações.

**Desvendando o texto – Questão 1b** – Leve os estudantes a concluir que a palavra *diarreia*, embora indique um processo natural, é considerada feia, baixa, por isso não é comum na poesia.

**Questão 1c** – É provável que os estudantes suponham que a palavra *diarreia* chama a atenção do leitor para a leitura e para as consequências da fome. Aceite outras respostas coerentes.

**Questão 2d** – Aceite outras leituras que sejam coerentes com o texto. É possível que alguns estudantes associem a *flor* ao efeito do ato de semear e mencionem que o uso da linguagem conotativa seria, na visão do eu lírico, insuficiente para representar os resultados do terrível problema da fome.

## DESVENDANDO O TEXTO

1. Releia a primeira estrofe do poema.
  - a) No primeiro verso, a expressão *na poesia* sugere que a palavra *diarreia* será introduzida nesse poema especificamente ou nos textos poéticos em geral? **1a. Nos textos poéticos em geral.**
  - b) Na sua opinião, o que explica a ausência da palavra *diarreia* na poesia?
  - c) Na sua opinião, por que o eu lírico optou por usar essa palavra no poema? Explique suas hipóteses considerando os efeitos que ela produz no texto.
2. O eu lírico justifica, nos versos seguintes, o uso da palavra *diarreia*.
  - a) Segundo ele, em que situação a palavra *diarreia* é “fria”? Por quê?
  - b) Leia o verbete *semear*, transcrito de um dicionário.

**semear** (se.me.ar) v. [...] *t.d. e int.* 1 lançar sementes de (vegetal) para que germinem <*s. arroz*> <*é tempo de s.*> ▪ *t.d. fig.* 2 espalhar, propagar <*s. uma notícia, s. ódio*> 3 ser causa de; promover <*s. pânico*> ~ **semeador** *adj. s.m.*

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS DE LEXICOGRAFIA (org.). **Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Dir. Antônio Houaiss, Mauro de Salles Villar, Francisco Manoel de Mello Franco. São Paulo: Moderna, 2015.

Qual dos sentidos apresentados no verbete é o de *semear* no poema? **2b. O sentido 3.**

- c) Com base nesse sentido de *semear*, conclua: por que a palavra *diarreia* interessa “pelo que ela semeia”?
- d) Explique por que, de acordo com o poema, “Quem fala em flor não diz tudo” (verso 5).
- e) Explique por que “Quem me fala em dor diz demais” (verso 6).
- f) Qual relação de sentido existe entre os versos 5 e 6: conclusão, condição ou oposição? Que palavra poderia ser introduzida no início do verso 6 para evidenciar esse sentido?



### Biblioteca cultural

Procure na internet e assista ao vídeo “Ferreira Gullar – Poesia entre o acaso e a necessidade”, em que o escritor conta como cria seus poemas.

**1b e 1c. Resposta pessoal.** Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

**2a. Ela é fria no dicionário, quando não se refere a nenhum contexto específico.**

**2c. Segundo o poema, a palavra *diarreia* nomeia algo cujo efeito é terrível: a morte.**

**2d. Nos textos poéticos, a palavra *flor* pode assumir sentidos diversos, abrindo várias possibilidades de interpretação, porém nenhuma transmite algo considerado intenso ou muito impactante.**

**2e. A expressão de uma dor é precisa e forte, por isso o eu lírico considera que “diz demais”, ou seja, toca-o de modo mais profundo.**

**2f. Há uma relação de oposição, que poderia ser indicada por *mas, contudo* etc.**

GAUÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA



4. *Suja* pode ter o sentido de “emporcalhada”, referindo-se ao efeito da *diarreia* (fezes líquidas e abundantes), ou significar “desonesta”, “sórdida”, referindo-se à morte silenciosa, discreta, provocada pela fome.

3. Releia a terceira estrofe. 3a. *Faca, bala de fuzil, bomba D, espoleta, bomba-relógio, bomba.*

- a) Quais hipônimos de *arma* são citados na continuidade do poema?
- b) Qual deles é a imagem central para a representação dos efeitos da diarreia? 3b. *Bomba.*

4. Releia o título do poema e a décima estrofe. Quais são os sentidos da palavra *suja*? 5a. *A grande quantidade de mortes, sobretudo de crianças (76 a cada 100 crianças potiguaras).*

5. O poema desenvolve um raciocínio.
  - a) Quais dados provam os terríveis efeitos da diarreia?
  - b) Quais versos revelam que esse problema de saúde é antigo?
  - c) O que é abordado na estrofe 11? 5c. *A abrangência da doença no Brasil.*
  - d) Segundo o poema, qual é a causa da diarreia? 5d. *A fome.*

5b. Os versos “Bomba colocada nele / pelos séculos de fome”.

### Lembra?

**Hiperônimos** são os termos mais abrangentes, e **hipônimos**, os mais específicos. *Calçado* é um hiperônimo, e *bota* ou *tênis*, por exemplo, são hipônimos.

1a. As pessoas pobres – homens, mulheres e crianças –, associadas à figura do trabalhador.

1b. O grupo formado por aqueles que se beneficiam com o trabalho e a miséria dessas pessoas: “Quem é que rouba a esse homem o cereal que ele planta, / quem come o arroz que ele colhe / se ele o colhe e não janta. / Quem faz café virar dólar / e faz arroz virar fome / é o mesmo que põe a bomba / suja no corpo do homem.”

1c. *Irmãos; trabalhador; homem.*

2. A função de ajudar a deter a fome e criar a esperança.

3a. O uso da primeira pessoa do plural (*precisamos*).

3b. O mesmo do eu lírico – mudar o quadro social para salvar as pessoas mais vulneráveis.

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

### É lógico!

Para julgar se o discurso é agressivo, você emprega padrões: compare discursos que considera agressivos para verificar o que têm em comum.

### Fala aí!

Você considera que um poema como “A bomba suja” tem o poder de influenciar o modo como a sociedade lida com o problema da fome?

Fala aí! Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**. 89

## COMO FUNCIONA UM POEMA-PROTESTO?

Como você percebeu, o poema lido discute um problema social: a fome e suas consequências. Para aprofundar suas observações, responda também às seguintes questões.

1. O poema aponta dois grupos sociais relacionados à fome.
  - a) Qual grupo social sofre as consequências da fome?
  - b) Segundo o eu lírico, qual grupo social é responsável por causar a fome?
  - c) Na quarta estrofe, citam-se homens, mulheres e crianças atingidos pela doença. Que palavras se referem a eles nas três estrofes finais?
  - d) Na penúltima estrofe, que palavra identifica os responsáveis pela doença? 1d. *Sabotador.*
  - e) A forma de nomear as pessoas que compõem os dois grupos sociais aproxima o eu lírico de qual deles? 1e. *Das pessoas pobres.*
2. Que função o eu lírico acredita ter no contexto que descreve?
3. Nas estrofes finais, o eu lírico inclui o leitor no poema.
  - a) Que recurso gramatical evidencia essa inclusão?
  - b) Que papel teria o leitor?
4. Na sua opinião, o eu lírico apresenta um discurso agressivo? Por quê?
5. Embora não se possa confundir o eu lírico com a figura real do poeta, nota-se que os poemas-protestos correspondem, em geral, a um instrumento do poeta para se manifestar diante dos fatos do mundo e interferir na sociedade. Contra o que o poeta protesta em “A bomba suja”? Com qual objetivo? 5. *O poeta protesta contra a existência da fome, com o objetivo de alertar para suas consequências e propor aos leitores que ajudem a resolver esse grave problema social.*

### Da observação para a teoria

O **poema-protesto** é uma das formas do gênero textual **poema**. Nele, o eu lírico declara sua firme discordância e crítica em relação a algo: uma decisão política, um problema social, uma injustiça etc.

## Orientações didáticas

**Como funciona um poema-protesto?: questão 4** – Estimule os estudantes a justificar suas respostas com base nos elementos do texto. Ouça a opinião deles. Depois, mostre a eles, caso não tenham observado, que há certa agressividade no uso do termo *sabotador*, que indica que produzir a fome seria uma ação intencional; contudo, não há convite para uma ação violenta ou um discurso de ódio em relação ao grupo criticado, mas, sim, a declaração de que é preciso construir a esperança.

**Fala aí!** – É possível que alguns estudantes concluam que o poema, ao usar um vocabulário não esperado e associar a fome à violência, consegue sensibilizar o leitor para o problema e, nesse sentido, contribui para a conscientização. Outros podem afirmar que as pessoas não se sensibilizam com poemas ou com a arte, sendo necessário um outro tipo de ação. Deixe que os estudantes debatam essas ideias e oriente o grupo apenas em caso de diálogo não respeitoso.

Para encerrar a abordagem do tema fome, sugerimos a apresentação da animação **Alimento para todos e todas** (procure essa obra na internet e digite o título na barra de busca). Faça perguntas para estimular os estudantes a refletir sobre os recursos expressivos (cores, música, expressões dos personagens etc.) empregados para a produção dos sentidos e peça-lhes que formulem uma síntese da mensagem da campanha. O tema é “Uma família humana, pão e justiça para todas as pessoas”.

## Leitura 2

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8 e 9.

CEL: 1, 2, 3, 5 e 6.

CELP: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9 e 10.

Habilidades: EF69LP44, EF69LP48, EF69LP54, EF89LP33 e EF89LP37.

### Orientações didáticas

Propomos que, novamente, os estudantes realizem a leitura do poema em voz alta, empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários à obtenção dos efeitos de sentido desejados. Oriente-os a fazer a mesma preparação, mas chame a atenção da turma para aspectos que você observou na primeira seção de leitura e que podem ser aprimorados.

No momento da apresentação, observe se as apóstrofes (“*Kumiça yuria! Kumiça ypaçu!*” / Tradução: Fala, mata! Fala, lago!), na segunda estrofe, foram proferidas com mais ênfase e discuta com a turma o efeito de sentido desse recurso expressivo.

## Leitura 2 POEMA-PROTESTO

O poema-protesto a seguir tem características diferentes das observadas em “A bomba suja”. Leia e responda às questões. A autora é a poeta Márcia Wayna Kambeba, indígena do povo Omaguá/Kambeba. Observe que o título foi escrito originalmente no idioma tupi, assim como algumas palavras e expressões no decorrer do poema.

### Tana Kumuera Ymimiu (nossa língua ancestral)

Não se pode dizer que os **Kambeba**  
Esqueceram a língua Tupi  
Ainda existem falantes  
Que não a deixam sumir  
No ensinamento dos que sabem,  
Memorizo o que aprendi.

*Kumiça yuria! Kumiça ypaçu!*  
Tradução: Fala, mata! Fala, lago!

**May-tini** na sua grandeza,  
Por não conseguir entender,  
Viu nossa fala com estranheza,  
Português fez o povo aprender.

Mas os Kambeba com esperteza  
Ensinavam em segredo,  
Superando o que seria  
O fantasma do seu medo.

Mas a língua não é fator determinante  
Para se poder dizer  
Que um indígena não é Kambeba  
Por não saber escrever  
Na língua do seu povo,  
A afirmação está no *seu ser*.

KAMBEBA, Márcia Wayna. *Ay Kakyri Tama* – Eu moro na cidade. Manaus: Grafisa, 2013. p. 37.

GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA



### De quem é o texto?



JOÃO RAMALHO

Foto de 2022.

**Márcia Wayna Kambeba** (1979-) é o nome artístico de Márcia Vieira da Silva. Indígena da etnia Omaguá/Kambeba, ela nasceu numa aldeia ticuna. Geógrafa e ativista, pesquisa o território de sua etnia, além de manter atividades como poeta, cantora, compositora e fotógrafa. Publicou o livro **Ay Kakyri Tama** (Eu moro na cidade) em 2018.

**Ancestral:** que vem dos antepassados.

**Kambeba:** povo indígena da Amazônia brasileira.

**May-tini:** homem branco.

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

Refletindo sobre o texto – Questões 4 a 6 – Sugerimos que as atividades 4 a 6 sejam realizadas em trios – ou quartetos se suas turmas forem muito numerosas –, mas que os estudantes façam anotações individuais, para que se ajudem uns aos outros na compreensão do poema.

1a. Porque o tupi era o idioma falado por muitos povos indígenas antes da colonização portuguesa.

1b. Sugestão: O título escrito em tupi destaca a importância do registro na língua indígena, além de chamar a atenção daqueles que não são falantes da língua, despertando sua curiosidade.

2a. Não há muitos falantes, como se afirma em “Ainda existem falantes / Que não a deixam sumir”. O uso do advérbio *ainda* marca a ideia de que os falantes não são muitos.

2b. O eu lírico aprendeu com falantes mais velhos, como comprova o verso “No ensinamento dos que sabem”.

3. O eu lírico pede à mata e ao lago (“Fala, mata! Fala, lago!”) que se expressem por meio da fala, o que sugere a integração entre natureza e homens.

## REFLETINDO SOBRE O TEXTO

1. A *língua ancestral* a que eu lírico faz referência é o tupi.
  - a) Por que o tupi é considerado a língua ancestral?
  - b) Qual é o efeito promovido pela escrita do título do poema em tupi?
2. Releia a primeira estrofe.
  - a) Segundo o eu lírico, há muitos falantes da língua tupi? Justifique.
  - b) Como o eu lírico aprendeu essa língua? Comprove a resposta com um verso.
3. A segunda estrofe é composta de dois versos: o primeiro está em tupi; o seguinte traz sua tradução. Releia-os.

*Kumiça yuria! Kumiça ypaçu!*  
Tradução: Fala, mata! Fala, lago!

Nesses versos, o eu lírico utiliza **apóstrofe** para invocar elementos da natureza. Que efeito de sentido é produzido pelo pedido feito a esses elementos?

4. Releia a terceira estrofe.

*May-tini* na sua grandeza,  
Por não conseguir entender,  
Viu nossa fala com estranheza,  
Português fez o povo aprender.

- a) De que forma o eu lírico explica o fato de haver poucos falantes da sua língua ancestral? 4a. Segundo o eu lírico, o *homem branco (may-tini)* impôs o português como língua aos indígenas.
- b) Leia o verbete que define a palavra *grandeza* e identifique a acepção utilizada pelo eu lírico em “*May-tini* na sua grandeza”.

(gran.de.za)  
[ê]  
sf.

1. Qualidade do que é grande; AMPLIDÃO; VASTIDÃO: a *grandeza* do Pantanal. [Antôn.: pequenez.]
2. Nobreza de caráter; INTEGRIDADE; GENEROSIDADE: a *grandeza* de seu gesto
3. Qualidade do que tem supremacia; PROEMINÊNCIA: a *grandeza* de Roma na Antiguidade
4. Ostentação, fausto: *gosta de viver com grandeza.*

**Apóstrofe** é uma figura de linguagem que consiste na interrupção do discurso para o chamamento de algo ou alguém. Nos poemas-protótipo, as apóstrofes costumam aparecer para reafirmar um apelo. Também contribuem para uma declamação ou leitura oral com mais ênfase.

4b. Acepção 5. Espera-se que os estudantes relacionem *grandeza*, no contexto, com *soberba*, sensação de superioridade, que teria levado os europeus a impor sua própria língua (e, por extensão, seu modo de vida). Os estudantes poderiam, ainda, citar a acepção 3, justificando-a com o fato de os não indígenas terem avançado sobre os povos originários com violência. A supremacia, neste caso, não é uma qualidade positiva, mas sim referência aos recursos que possibilitaram aos europeus se impor.

## Orientações didáticas

**Desafio da linguagem** – Sugerimos que essa atividade seja realizada após a correção das questões da seção, para que os estudantes tenham a oportunidade de rever e completar a leitura do poema antes de iniciar a produção do parágrafo de análise.

Sugestão: O poema “Tana Kumera Ymimiu”, de Márcia Wayna Kambeba, é um exemplo de produção artística contemporânea indígena. Nele, o eu lírico mostra sua discordância quanto ao fato de o europeu ter imposto a língua portuguesa aos povos indígenas. Mostra também formas de resistir, seja aprendendo a língua dos ancestrais, seja assumindo essa ancestralidade e se orgulhando dela. A poeta utiliza palavras em tupi no título, o que colabora para chamar a atenção do leitor e destacar a importância da língua ancestral para os indígenas, e em alguns versos para mostrar e valorizar a presença da natureza. Palavras como *may-tini*, para *homem branco*, evidenciam o protesto quanto à dominação sobre os indígenas.

Sugerimos que duplas de estudantes troquem os cadernos entre si e que os comentários sejam avaliados considerando a realização satisfatória ou não dos quatro itens do roteiro. Você pode percorrer a sala para ler algumas produções e escolher uma ou duas caracterizadas por uma explicação precisa da relação entre os recursos expressivos e os sentidos produzidos. Leia em voz alta a produção escolhida e destaque os recursos de linguagem que contribuem para a redação satisfatória do parágrafo de análise, como a citação de palavras, expressões ou versos inteiros para comprovar afirmações.

5. Avaliação exorbitante da própria capacidade ou situação (mania de grandeza).

[...]

AULETE, Caldas (org.). **Dicionário Aulete Digital**. Rio de Janeiro: Lexikon. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/grandeza>. Acesso em: 17 mar. 2022.

- c) Você considera que, no poema, há uma crítica ao comportamento dos *may-tini* em relação ao povo Kambeba? Explique sua resposta.
5. Releia as duas últimas estrofes.
- a) Qual estratégia empregou o povo Kambeba para proteger sua língua diante da imposição da língua portuguesa?
- b) Segundo o eu lírico, a identidade indígena não depende do conhecimento da língua ancestral. Transcreva no caderno o verso que apresenta essa ideia. 5b. “A afirmação está no seu ser.”
6. Apesar de afirmar a permanência do caráter indígena independentemente do uso da língua portuguesa, o eu lírico evidencia, em sua postura pessoal, a importância de manter a memória da língua ancestral.
- a) Explique essa ideia.
- b) Embora aceite o uso da língua portuguesa pelo povo Kambeba, o eu lírico protesta contra a imposição da língua. Por que é relevante que um povo possa manter a língua de seus ancestrais?
7. “Tana Kumera Ymimiu” é um poema-protesto.
- a) Por que é classificado dessa forma?
- b) Como o uso de palavras em tupi contribui para a expressão do protesto?
- c) Além das palavras em tupi, o poema conta com a rima e com as apóstrofes (acompanhadas por ponto de exclamação) como recursos expressivos. Relacione esses recursos à expressão do protesto.

### Desafio da linguagem

Agora, você vai produzir um parágrafo de análise do poema, relacionando seu conteúdo (**o que** é dito) com os recursos expressivos (**como** é dito). Siga o roteiro.

- Identifique o texto, a autoria e a época em que foi produzido.
- Relacione o tema do texto a essa contextualização.
- Comente o objetivo do protesto.
- Identifique o recurso usado no título e na segunda estrofe do poema para associar a linguagem ao tema.

### Da observação para a teoria

Como os demais poemas, o **poema-protesto** também se caracteriza pelo trabalho consciente com a linguagem, observado na escolha e na organização espacial das palavras. Os poetas dedicam-se à construção dos versos, trabalhando a musicalidade do texto e a construção das imagens.

4c. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que há muitas formas de dominação, entre elas a cultural. Impedir os falantes de uma língua de usarem no cotidiano e impor seu idioma a outros povos são formas de não respeitar a visão de mundo e oprimir o povo dominado.

5a. A língua foi ensinada em segredo.

6a. O eu lírico afirma, na primeira estrofe, que procura memorizar o que aprendeu com os mais velhos, o que sugere seu empenho para manter a memória da língua.

6b. A língua, em específico, e a cultura, em geral, são marcas de identidade importantes, que não devem ser apagadas por novas referências, sobretudo quando impostas.

7a. Porque exprime indignação diante da imposição da língua portuguesa aos povos indígenas e a denuncia como uma das muitas formas de violência a que os indígenas são submetidos.

7b. O uso das palavras em tupi corresponde à efetivação da ideia que o eu lírico defende: a defesa de sua língua.

7c. Por interromperem o discurso para um chamamento, as apóstrofes contribuem para criar um tom mais eloquente, e as rimas promovem maior musicalidade, colaborando para que o poema seja declamado.

## Falando sobre a **NOSSA LÍNGUA**

### Norma-padrão e uso do português coloquial

Os poemas-protesto reproduzidos neste capítulo resultam de uma elaboração cuidadosa: os poetas não apenas buscam formas de expressar suas ideias, como também pesquisam modos originais de dizê-las, valendo-se, por exemplo, de figuras de linguagem, como a metáfora, e de recursos sonoros, como as rimas. A linguagem poética busca produzir efeitos de sentido que a tornam singular.

Nesse processo de elaboração, os poemas podem transitar entre a formalidade e a informalidade, a depender da intenção do poeta e da situação de comunicação. Essa adequação da linguagem ao contexto de produção e de circulação do texto não é uma exclusividade da produção poética, como você já sabe. Vamos tratar do tema nesta seção.

### COMEÇANDO A INVESTIGAÇÃO

Leia o poema-protesto do poeta e letrista Chacal.

#### Exp

mal vc abre os olhos  
e uma voz qq vem lhe dizer  
o q fazer o q comer  
como investir

todos querem se meter  
numa coisa q só  
a vc compete:  
viver a sua vida

deletar, destruir, detonar  
esses atravessadores

a vida é uma só  
e a única verdade  
é a sua experiência  
não terceirize sua vida

viva viva  
viva

essa é a sua vida



GALVÃO BERRAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

CHACAL. Exp. In: MIGUEL, Adilson (org.). **Traçados diversos**: uma antologia de poesia contemporânea. São Paulo: Scipione, 2008. p. 150. (Escrita Contemporânea).

93

## Falando sobre a nossa língua

### BNCC em foco

CG: 1, 2 e 4.

CEL: 1, 2, 5 e 6.

CELP: 1, 2, 4 e 7.

**Habilidades:** EF69LP56, EF09LP07 e EF09LP10.

### Tópicos trabalhados na parte de linguagem deste capítulo

- Linguagem formal e linguagem informal.
- Pronomes como complementos verbais.
- Regência verbal.
- Colocação pronominal.

### Orientações didáticas

Concordamos com o especialista Evanildo Bechara, que aponta ser a colocação pronominal “questão de escolha, atendendo-se às exigências da eufonia e dos recursos estilísticos para proveito da expressividade”, a não ser nos casos de normas claramente observáveis na linguagem escrita e formal (BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010). Para introduzir o tema da seção, exiba trechos de programas televisivos (ou de plataformas) cuja linguagem transite entre a formalidade e a informalidade. Podem ser selecionados fragmentos de telejornais, de programas de auditório, de telenovelas, de desenhos animados, de aulas ou conferências. Questione as razões que levaram à opção por uma linguagem mais ou menos formal em cada caso, procurando ajudar os estudantes a perceber a adequação entre o público-alvo, o contexto de produção e a linguagem. O mesmo pode ser feito em relação a textos escritos, comparando mensagens em aplicativos de mensagem, recados do professor em produções textuais, reportagens e textos acadêmicos. Reforce também a ideia de que há vários graus de formalidade, e não dois extremos.

Na seção, serão comparados a norma-padrão e os usos no português brasileiro coloquial, especialmente o oral. Estarão em foco o emprego de pronomes átonos como complementos verbais, a colocação pronominal e a regência verbal.

### Biblioteca do professor

AZEREDO, J. C. de. Colocação dos pronomes átonos. In: **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2018.

BAGNO, Marcos. Outro fantasma: a colocação pronominal. In: **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

As obras supracitadas podem contribuir para que você amplie seus conhecimentos sobre colocação pronominal.

FARACO, Carlos. Bases para uma pedagogia da variação linguística. **Canal da ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística)**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3kS-RHie0Zw>. Acesso em: 24 fev. 2022.

Assista a essa conferência se desejar se aprofundar sobre o tema variação linguística.

## Orientações didáticas

**Começando a investigação** – Para tornar mais significativa a leitura do poema, mais um exemplo de poema-protesto, não avance imediatamente para os comentários teóricos após os estudantes responderem às questões. Volte ao texto para explorar, mais atentamente, os versos. Pergunte a eles se compreenderam por que as pessoas que interferem na vida dos outros são chamadas de *atravessadores* e peça que localizem mais uma palavra do campo da economia. Os estudantes devem perceber que os *atravessadores* intermedeiam a relação entre o indivíduo e os outros ao ditar formas de comportamento, e que a palavra *terceirizar*, usada no mundo dos negócios para se referir à transferência de parte das atividades de uma empresa para outra, sugere que quem aceita as interferências atribui aos outros a responsabilidade por suas ações.

Pergunte, ainda, sobre os sentidos que a palavra *viva* adquire no texto e sobre o efeito da palavra *sua*. Os estudantes devem perceber que *viva* pode ser tanto o verbo *viver* conjugado no modo imperativo quanto a interjeição que sugere alegria intensa. O pronome reforça a ideia de que a vida pertence ao interlocutor, que deve recuperar o domínio pleno sobre ela.

Após a leitura, retome a última questão, sobre o nível de linguagem empregado no poema, e dê continuidade ao estudo.

1. O eu lírico recusa as interferências das outras pessoas na vida dele e aconselha ao interlocutor que viva a própria vida e cuide dela sem aceitar o comando dos outros.

1. O que o eu lírico do poema “Exp” recusa? O que ele aconselha ao interlocutor?

2. Releia as duas primeiras estrofes, em que é possível observar marcas da linguagem contemporânea. 2a. Vc, qq e q são alterações ortográficas que repetem formas típicas da linguagem da internet.

mal vc abre os olhos  
e uma voz qq vem lhe dizer  
o q fazer o q comer  
como investir

todos querem se meter  
numa coisa q só  
a vc compete:  
viver a sua vida

2b. O eu lírico aconselha ao leitor que se liberte da influência das redes sociais; daí abandonar a linguagem que a caracteriza.

a) Identifique elementos que comprovem essa afirmação e indique onde é comum encontrá-los.

b) Essas marcas desaparecem da terceira estrofe em diante. Relacione essa mudança àquilo que o eu lírico aconselha ao leitor.

3. A linguagem usada na composição do poema “Exp” é mais informal do que a usada em “A bomba suja”. Que efeito se obtém com essa escolha?

Como você já estudou, a **linguagem informal** é mais descontraída; já a **linguagem formal** é mais monitorada e resulta de maior planejamento.

A escolha do grau de formalidade de um discurso depende sempre da situação comunicativa. Conforme ampliamos nossas experiências de comunicação, percebemos e efetivamos a linguagem que é mais adequada e garante uma interação de maior êxito.

Em algumas situações, essa escolha é cuidadosamente planejada, como ocorre quando um palestrante opta por uma linguagem despojada para se aproximar de uma plateia de adolescentes ou quando um estudante emprega expressões formais em um seminário acadêmico.

No poema “Exp”, analisado anteriormente, a opção pela linguagem informal proporciona uma relação mais pessoal com o leitor.

Essa linguagem mais informal, também chamada de **coloquial**, apresenta formas que não seguem, necessariamente, a norma-padrão. Tal norma reflete uma visão mais tradicional da língua, com descrições de uso geralmente embasadas em construções da escrita formal. Ela não descreve todos os usos da língua nem acompanha a rapidez de suas mudanças. Como resultado, temos usos que, embora não previstos pela norma-padrão, são correntes nas comunicações do dia a dia, especialmente na modalidade oral.

Ao longo desta seção, examinaremos algumas marcas do português brasileiro coloquial.

94



Biblioteca cultural

LUCIANA WHITAKER/FOLHARES

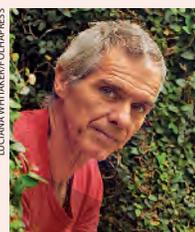
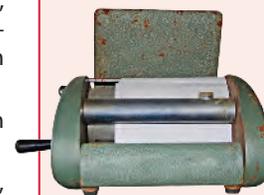


Foto de 2007.

O autor fluminense **Chacal** (1951-) fez parte da geração libertária de poetas que, na década de 1970, para fugir da censura imposta pela ditadura civil-militar, publicavam suas obras usando meios alternativos: tiravam cópias dos poemas usando mimeógrafos e vendiam-nas a um custo baixo. Alguns de seus poemas deram origem a canções: “Jeep lunar”, por exemplo, inspirou “Energia”, da dupla Sofi Tukker. Que tal ouvi-la? Busque o áudio na internet.



Mimeógrafo, aparelho para fazer cópias de textos ou de desenhos, com o uso de papel estêncil.

3. Sugestão: Em “Exp”, a escolha da linguagem informal possibilita uma comunicação mais íntima, próxima, apropriada à intenção de aconselhamento e à interferência na vida pessoal.

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

LUIS CARLOS TORRES/SHUTTERSTOCK

## Pronomes como complementos verbais

Na língua portuguesa, **verbos transitivos** são aqueles que preveem complementos e **verbos intransitivos**, os que não preveem. Os complementos dos verbos transitivos podem ser expressos por **grupos nominais** (sintagmas que têm como núcleo um nome) ou por **pronomes**. Veja.

*As crianças retiraram **as sacolinhas com lanches** mas não **as** levaram para o pátio.*

Segundo a norma-padrão, a função de complemento verbal deve ser exercida por pronomes pessoais oblíquos. Os pronomes oblíquos átonos **me, te, nos** e **vos** servem indistintamente para completar tanto verbos transitivos diretos quanto verbos transitivos indiretos; já as formas **o, a, os** e **as** são usadas especificamente para completar verbos transitivos diretos, enquanto **lhe** e **lhes** completam alguns verbos transitivos indiretos que regem a preposição **a** (ofereceu **a ela** = ofereceu-**lhe**).

No uso corrente do português brasileiro, entretanto, é bastante comum que *ele, ela, eles* e *elas* substituam *o, a, os* e *as* como complemento. Veja um exemplo desse uso na HQ.

### É lógico!

Observe o padrão de uso dos pronomes oblíquos. Isso o ajudará a empregá-los adequadamente em futuras construções.

### Dica de professor

Para avaliar a adequação da linguagem, observe o contexto da comunicação: quem são os interlocutores? O assunto é mais sério ou menos sério? Em que lugar se comunicam? Qual é a finalidade da comunicação?



MERLIN, Marco. HQ Cientirinhas #266. [201-]. 1 história em quadrinhos.

Para representar a interação oral característica da conversa, o quadrinista se valeu da gestualidade e da expressão dos personagens, bem como de marcas como *aí*, sugerindo continuidade de fala, e *ih...* e *afe*, expressando reações emotivas. Também o uso do pronome *ela* em “Vamos deixar **ela** no vácuo” caracteriza uma construção típica de situações orais informais.

### Regência verbal

Também notamos diferenças entre a norma-padrão e o português brasileiro coloquial na regência verbal. Alguns verbos comportam-se, no uso corrente, de modo diferente daquele indicado pela norma. Leia o meme e responda às questões.



Meme criado pelos autores especialmente para esta obra.

1. Como é esperado para o gênero, o meme se valeu da informalidade comum nas comunicações orais. Explique essa afirmação.
2. *Chegar na sala* exemplifica a regência do verbo *chegar* no português coloquial. Descreva-a e compare-a com a norma-padrão.

A diferença entre a construção indicada pela norma-padrão e o uso coloquial também pode ser vista no emprego de outros verbos. É o caso do verbo *assistir*, cujo significado se modifica dependendo da regência. “Presenciar, ver” é seu sentido mais comum e constrói-se com a preposição *a*: *assistiu ao filme*. No entanto, é bastante comum o apagamento da preposição: *assistiu o filme*.

Outro caso que chama a atenção, agora pela inclusão de uma preposição, é *implicar*. Com o sentido de “acarretar”, é um verbo transitivo direto: *A pandemia implicou a contratação de mais enfermeiros*. É muito comum, no entanto, a inclusão de *em*: *A pandemia implicou na contratação de mais enfermeiros*.

1. A linguagem informal é a mais adequada para apresentar, de forma bem-humorada, o contexto que explica a expressão do personagem e brinca com situações do dia a dia.

2. No meme, o verbo *chegar* é intransitivo e o adjunto adverbial que acompanha esse verbo é regido pela preposição *em*: *chegando na sala*. Na norma-padrão, o adjunto adverbial que o acompanha para indicar destino é regido pela preposição *a*: “chegando à sala”.

#### Lembra?

Chamamos **regência** um tipo de relação em que uma palavra se subordina à outra. A regência verbal está ligada à transitividade dos verbos.

#### Sabia?

Observando o uso da língua, algumas gramáticas e dicionários passaram a registrar usos não reconhecidos pela norma-padrão. Dessa forma, contribuem para validá-los e pressionam mudanças em tal norma. É o que está acontecendo com a regência indireta do verbo *implicar*.

## Colocação pronominal

A posição dos pronomes oblíquos em relação ao verbo é outro tópico que merece atenção. Há diferenças entre o português brasileiro e o português europeu, que continua sendo uma referência da norma-padrão, e entre o português brasileiro oral e o escrito, sobretudo o dos textos formais.

No Brasil, preferimos colocar o pronome **antes** do verbo na maioria dos casos. Essa posição, chamada **próclise**, ocorre principalmente quando o verbo é antecedido por:

- palavra negativa (*não, nunca, ninguém* etc.).  
Exemplo: *A jovem não **o** convidou para entrar.*
- palavra interrogativa ou exclamativa (*que, quem, quando, onde* etc.).  
Exemplo: *Quando **me** enviarão o documento?*
- advérbios (*certamente, amanhã, talvez, infelizmente* etc.).  
Exemplo: *Certamente **o** receberão bem.*
- pronome indefinido (*alguns, todos, nada* etc.).  
Exemplo: *Todos **se** despediram em silêncio.*
- conjunções subordinativas (*que, porque, se* etc.) ou o pronome relativo **que**.  
Exemplo: *Li o livro que **me** recomendou.*



### Sabia?

Os portugueses preferem colocar o pronome após o verbo. Enquanto dizemos “te vejo mais tarde”, os portugueses dizem “vejo-te mais tarde”, pronunciando o **te** de maneira pouco nítida.

No início de períodos, também há, nas comunicações orais, a tendência a antecipar o pronome. No entanto, nas comunicações escritas formais, ainda se evita esse uso:

*Discutiu-**se** muito antes da votação.*

A colocação do pronome **após** o verbo chama-se **ênclise**.

Outra diferença entre usos formais e o uso corrente é vista na colocação do pronome com verbos no futuro do presente e no futuro do pretérito do indicativo. A norma-padrão recomenda a **mesóclise**, isto é, o uso do pronome no **meio** do verbo:

*A cerimônia realizar-**se-á** no dia 20.*

Esse uso, porém, está reservado para contextos de grande formalidade, sendo empregada a próclise na maioria das construções:

*A cerimônia **se** realizará no dia 20.*

## INVESTIGANDO MAIS

1. Leia esta transcrição de uma entrevista do apresentador Pedro Bial com o treinador de futebol Tite.

**Pedro Bial:** É, mas a tal da identidade nacional brasileira é indissociável da relação do brasileiro com o futebol, né? VOCÊ, como é que cê se... recuperou daquele 2 a 1 daquele 6 de julho de 18, Bélgica 2 a 1?

**Tite:** Áãã... Eu digo assim: uma das coisas que ficou muito marcadas pós a a a nós nós sermos derrotados... foi sim o vestiário e todo todo o clima que nós que nós vivenciamos... e o que me marcou quando chegamos no aeroporto e me surpreendeu eu eu me emocionei, eu eu eu sou descendente de italiano e e às vezes um pouquinho mee seguro um pouquinho para conter a minha emoção eee uso algumas alguns artifícios pra pra contê-los um dela é de morder o lábio ou morder a língua pra que a minha minha emoção não fique muito a florada e e eu mordi o lábio e mordi a minha língua na hora em que nós estamos descendo no aeroporto eee... eu não sei de onde começou, começou uma série de aplausos. Eu digo “Pô, cara” é... porque a gente sabe que o futebol ele é vencer, mas o futebol antes ele é desempenho, ele é dignidade. Existe dignidade na derrota. Bial, existe dignidade na derrota. [...]

PODCAST: Pedro Bial entrevista Tite. **Conversa com Bial – GShow**, [s. l.], 21 mar. 2022. (3 min 23 s a 4 min 47 s) Disponível em: [https://open.spotify.com/episode/3iFb46qZnuKmjCZ1pPuPJ?si=A1At9zkqSN-TISbeLqwTTA&utm\\_source=whatsapp&nd=1](https://open.spotify.com/episode/3iFb46qZnuKmjCZ1pPuPJ?si=A1At9zkqSN-TISbeLqwTTA&utm_source=whatsapp&nd=1). Acesso em: 13 abr. 2022.

- a) Nem sempre os entrevistados respondem diretamente às perguntas. O que o ouvinte infere sobre a resposta à pergunta a partir da exposição feita pelo treinador?
- b) A transcrição reproduz marcas que são típicas da oralidade. Identifique duas dessas marcas.
- c) O português brasileiro coloquial oral é uma variedade linguística que não segue rigorosamente a norma-padrão. Transcreva um trecho que mostre um desvio de concordância.
- d) Analise a regência dos verbos *chegar*, *conter*, *descer* e *vencer* na fala do entrevistado. Há um ou mais desvios em relação à regência padrão? Explique sua resposta.
- e) Avalie a escolha vocabular do entrevistado e responda: ele optou por um uso informal da linguagem? Justifique.
- f) Em sua opinião, a presença de marcas de oralidade e de desvios da norma-padrão na fala do treinador constroem a imagem de um falante pouco eficiente? Justifique sua resposta.

### Sabia?

Os coloquialismos são usos da língua que não seguem a norma-padrão, mas não são **estigmatizados**, isto é, esses usos não provocam reações negativas ou censura por parte dos falantes com maior escolaridade.

## 2. Leia este meme.



Disponível em: <https://ahseeit.com/portuguese/?qa=13857/quando-estou-procurando-algo-pela-casa-esqueci-que-era-meme>. Acesso em: 9 mar. 2022.

- Nos memes, é comum aparecer uma imagem acompanhada de uma frase, a qual pode explicar a imagem ou se contrapor a ela, provocando um efeito de humor. No meme analisado, qual é a função da imagem?
  - A norma-padrão recomenda que o verbo *esquecer* seja usado de duas maneiras. Veja.  
*Ela esqueceu o livro.*  
*Ela se esqueceu do livro.*  
No meme analisado, a regência do verbo *esquecer* não está de acordo com a norma-padrão. Reescreva o texto em conformidade com ela.
  - Considerando o propósito comunicativo dos memes, é necessário alterar essa construção? Justifique.
3. Os textos a seguir são diferentes traduções de um trecho da série **Lupin**, exibida em um canal de *streaming*. Leia o primeiro texto e o boxe **Biblioteca cultural** e tente imaginar o que está acontecendo. Depois, leia as três versões para observar diferenças no uso da língua portuguesa.

### Trecho 1 – Transcrição da dublagem em português do Brasil

[O inspetor atende o telefone.]

Inspetor: Alô?

Guédira: Alô, capitão, é o Guédira. Levamos os suspeitos pra delegacia. Vamos interrogá-los pra descobrir se tinham mais cúmplices dentro do museu.

I: Alguém foi atrás do colar?

2a. Mostrar como as pessoas se sentem – ingênuas ou bobas – quando estão procurando algo e se esquecem do que estavam buscando. No caso, a imagem complementa a informação dada pelo texto verbal, mostrando uma cadela exageradamente enfeitada, com expressão quase infantil.

2b. "Quando estou procurando algo pela casa e me esqueço do que era."

2c. Não. O propósito comunicativo dos memes é ironizar situações do cotidiano em mensagens compartilhadas por muitas pessoas. Trata-se de uma situação informal, em que o uso da norma-padrão pode ser flexibilizado.

### Biblioteca cultural

A série **Lupin** é inspirada na novela policial francesa **Arsène Lupin, Ladrão de casaca**, publicada por Maurice Leblanc em 1907. O personagem impertinente provocava a polícia e outro detetive famoso da época, Sherlock Holmes. Seus roubos revelavam astúcia, e muitas vezes seu objetivo era ridicularizar os abastados e socorrer os necessitados.

## Orientações didáticas

### Investigando mais – Questão 3

– Nesta atividade, os estudantes vão comparar três diferentes traduções de um trecho de uma série falada em francês: a primeira é uma transcrição da dublagem e emprega o português brasileiro coloquial oral; a segunda, a sequência de legendas em português brasileiro escrito; a terceira, a sequência de legendas em português europeu escrito. Por meio delas, analisarão diferentes usos da língua portuguesa, especialmente no que diz respeito ao emprego de pronomes átonos.

Sugerimos a escolha de três estudantes para a leitura dos textos. Cada um deles deve representar um dos personagens e, pela comparação, as diferenças no uso da língua tenderão a ficar mais evidentes. Se possível, combine a leitura previamente para que os estudantes possam se preparar.

G: Sim, recuperamos. Tá indo pra análise no laboratório.  
I: Maravilha.

G: Capitão, tenho uma pergunta pro senhor. Conhece as aventuras de Arsène Lupin?

I: Do que que cê tá falando?

G: É por causa da história do colar. Me fez lembrar das aventuras de Arsène Lupin. Eu sou fã, li todas as histórias, então...

I: Não é uma boa hora, volta pra delegacia e espera os resultados.

G: Tá bom. Tô indo.

I: Ótimo, obrigado.

[O inspetor fala com Lupin (disfarçado como Paul Sernine) e com o leiloeiro, Thibault.]

Inspetor: Temos o colar, e os caras que o roubaram. Você pode ir para casa, ligamos se necessário.

Lupin: Tem certeza?

I: Tenho, tá tudo bem, vai lá.

L: Muito obrigado. [Dirigindo-se ao leiloeiro.] Thibault.

Thibault: Sr. Sernine.

L: Falamos depois sobre o colar. Obrigado.

T: Tá... E obrigado

[Lupin afasta-se.]

Inspetor: Sr. Sernine?

[Inspetor aproxima-se.]

I: Se importa?

L: Quer me revistar?

[Inicia a revista. Encontra, no bolso, uma caneta do museu em que estão.]

L: É uma lembrança. O senhor vai me prender?

[O inspetor devolve a caneta.]

L: Obrigado, tenente.



Reprodução de cartaz da série **Lupin, ladrão de casaca**, 2021.

REPRODUÇÃO NETLIX

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

## Trecho 2 - Legenda em português do Brasil

[O inspetor atende o telefone.]

Inspetor: Alô?

Guédira: Capitão, é o Guédira. Estamos na delegacia. Vamos interrogá-los para saber se há cúmplices no museu.

I: Verificaram o colar?

G: Nós o recuperamos. Vai ser analisado no laboratório.

I: Ótimo.

G: Capitão, o senhor já ouviu falar de Arsène Lupin?

I: Do que está falando, Guédira?

G: Esse roubo do colar me lembra as aventuras de Arsène Lupin. Sou fã, li todos...

I: Vá ao escritório. Espere os resultados.

G: Certo. Estou indo.

I: Certo, obrigado.

[O inspetor fala com Lupin (disfarçado como Paul Sernine) e com o leiloeiro, Thibault.]

Inspetor: Pegamos o colar e os ladrões. Vá para casa, ligamos se necessário.

Lupin: Certeza?

I: Sim, tudo bem, pode ir.

L: Obrigado. [Dirigindo-se ao leiloeiro.] Thibault.

Thibault: Sr. Sernine.

L: Até a próxima, com o colar.

T: Obrigado.

[Lupin afasta-se.]

Inspetor: Sr. Sernine?

[Inspetor aproxima-se.]

I: Me permite?

L: Quer me revistar?

[Inicia a revista. Encontra, no bolso, uma caneta do museu em que estão.]

L: É só um souvenir. Está me prendendo?

[O inspetor devolve a caneta.]

L: Obrigado, inspetor.



Reprodução de cena da série **Lupin**, 2021.

### Trecho 3 - Legenda em português de Portugal

[O inspetor atende o telefone.]

Inspetor: Estou?

Guédira: Inspetor, é o Guédira. Estamos na esquadra a interrogar os suspeitos acerca de cúmplices dentro do museu.

I: Procuraram o colar?

G: Já o recuperamos. Será analisado no laboratório.

I: Ótimo.

G: Inspetor, o nome Arsène Lupin diz-lhe alguma coisa?

I: Do que estás a falar?

G: Este caso fez-me lembrar as aventuras de Arsène Lupin. Já as li...

I: Agora não. Espera pelos resultados.

G: Certo. Eu vou indo.



Reprodução de cena da série **Lupin**, 2021.

I: Obrigado.  
 [O inspetor fala com Lupin (disfarçado como Paul Sernine) e com o leiloeiro, Thibault.]  
 Inspetor: Temos o colar e os ladrões. Vá para a casa. Eu ligo, se for preciso.  
 Lupin: De certeza?  
 I: Sim. Pode ir.  
 L: Obrigado. [dirigindo-se ao leiloeiro] Thibault.  
 Thibault: Sr. Sernine. Vemo-nos para lhe dar o colar.  
 L: Obrigado.  
 [Lupin afasta-se.]  
 Inspetor: Sr. Sernine?  
 [Inspetor aproxima-se.]  
 I: Importa-se?  
 L: Quer revistar-me?  
 [Inicia a revista. Encontra, no bolso, uma caneta do museu em que estão.]  
 L: Era uma recordação. Estou detido?  
 [O inspetor devolve a caneta.]  
 L: Obrigado, inspetor.



Reprodução de cena da série **Lupin**, 2021.

EBRETT COLLECTION/FOTOREXIA

3a. O inspetor está com Sernine e o leiloeiro quando recebe um telefonema de Guédira, que o avisa que o colar foi recuperado e os suspeitos serão interrogados. Guédira tenta iniciar uma observação sobre as aventuras de Lupin, mas é ignorado. O inspetor, então, dispensa Sernine e o leiloeiro após explicar a situação, mas decide ir atrás do primeiro para revistá-lo, encontrando em seu bolso um suvenir do museu.  
 3b. Provavelmente, Guédira quis chamar a atenção para semelhanças entre o que ocorre na obra e o crime que estava sendo investigado, mas não foi compreendido pelo inspetor, que rejeitou falar sobre literatura naquele momento.  
 3c. A função é criar suspense: o espectador fica apreensivo com a possibilidade de o colar estar com Lupin.  
 3d. A situação de comunicação é uma conversa, portanto a linguagem informal é a mais adequada para a construção da cena.  
 3e. Não. O texto traz exemplos de pronomes átonos com a função de complemento verbal, como comprovam “vamos interrogá-los” ou “que o roubaram”.  
 3f. Não. Está evidente que o complemento do verbo *recuperamos* é *colar*, não sendo necessário que um pronome remeta a ele.

LUPIN. Parte 1, capítulo 1 [série]. Direção de George Kay. França/EUA: Netflix, 2021.

- Com base nas falas, explique o que ocorre nesse trecho do episódio.
- Qual foi a provável intenção de Guédira ao mencionar as aventuras de Lupin nesse contexto? Ele foi compreendido?
- O espectador está ciente de que o plano de Lupin era despistar a polícia com um colar falso enquanto retirava o verdadeiro do museu. Considerando essa informação e sua experiência em séries e filmes, responda: Qual é a função da cena em que o inspetor revista Lupin?
- O primeiro trecho é a transcrição da dublagem brasileira. O que justifica a escolha da linguagem informal?
- Não é incomum ouvirmos frases como “Está com o saleiro? Passe ele pra mim”. O trecho 1 confirma que o português brasileiro coloquial oral emprega pronomes retos como complementos de verbos? Justifique sua resposta.
- Compare as duas construções do português brasileiro.

Fragmento 1 (dublagem em português do Brasil)	Fragmento 2 (legenda em português do Brasil)
I: Alguém foi atrás do colar?	I: Verificaram o colar?
G: Sim, recuperamos. Tá indo pra análise no laboratório.	G: Nós o recuperamos. Vai ser analisado no laboratório.

Observe que o pronome átono não é empregado como complemento de *recuperamos* no fragmento 1. Essa ausência prejudica a comunicação? Por quê?

- g) Compare, agora, outro trecho em duas versões. Observe o pronome átono destacado.

Fragmento 1 (dublagem em português do Brasil)	Fragmento 2 (legenda em português de Portugal)
G: É por causa da história do colar. <b>Me</b> fez lembrar das aventuras de Arsène Lupin. Eu sou fã, li todas as histórias, então [...].	G: Este caso fez-me lembrar as aventuras de Arsène Lupin. Já <b>as</b> li [...].

No fragmento 2, o pronome átono retoma o referente “as aventuras de Arsène Lupin”. Que estratégia o fragmento 1 emprega para retomar esse referente?

- h) O pronome átono é colocado após o verbo; é antecipado se determinadas palavras o atraírem. Compare os textos e explique se essa regra descreve o uso do pronome no português coloquial oral do Brasil (fragmento 1), no português do Brasil escrito (fragmento 2) e no português de Portugal escrito (fragmento 3).

Fragmento 1	Fragmento 2	Fragmento 3
G: Capitão, tenho uma pergunta pro senhor. Conhece as aventuras de Arsène Lupin? I: Do que que cê tá falando? G: É por causa da história do colar. <b>Me</b> fez lembrar das aventuras de Arsène Lupin. Eu sou fã, li todas as histórias, então [...].	G: Capitão, o senhor já ouviu falar de Arsène Lupin? I: Do que está falando, Guédira? G: Esse roubo do colar <b>me</b> lembra as aventuras de Arsène Lupin. Sou fã, li todos [...].	G: Inspetor, o nome Arsène Lupin diz-lhe alguma coisa? I: Do que estás a falar? G: Este caso fez-me lembrar as aventuras de Arsène Lupin. Já <b>as</b> li [...].

- i) Compare, agora, os dois fragmentos que empregam o português brasileiro.

Fragmento 1 (dublagem em português do Brasil)	Fragmento 2 (legenda em português do Brasil)
G: É por causa da história do colar. <b>Me</b> fez lembrar das aventuras de Arsène Lupin. Eu sou fã, li todas as histórias, então [...].	G: Esse roubo do colar <b>me</b> lembra as aventuras de Arsène Lupin. Sou fã, li todos [...].

Como a posição do pronome átono *me* em relação ao verbo diferencia os níveis de linguagem?

- j) Considerando seus conhecimentos sobre a língua, responda: um texto escrito formal também empregaria a próclise, como ocorre na legenda brasileira? Justifique.

3g. O fragmento 1 usa uma expressão de sentido equivalente (todas as histórias).

3h. A norma descreve apenas o uso do pronome no português de Portugal escrito, em que ocorre ênclise em *diz-lhe* e *fez-me* e próclise em *as li*, devido à atração promovida pelo advérbio *já*. No caso do português brasileiro, foi usada a próclise.

3i. No português do Brasil, há tendência à próclise, como revelam os dois textos. No entanto, o primeiro faz uso dela após uma pausa, o que não ocorre na língua escrita, principalmente formal. Esse uso exemplifica um coloquialismo.

3j. Espera-se que os estudantes conclua que existem diferentes graus de formalidade. Embora seja um texto escrito, a legenda procura representar um diálogo informal. Assim como nesse caso, é a situação comunicativa que determina a maior ou menor proximidade entre a norma-padrão e os textos escritos. Uma crônica poderá adotar usos mais flexíveis; um artigo científico tenderá a usar as formas preconizadas.

## Orientações didáticas

**Questão 3g** – Ajude os estudantes a observar que o português brasileiro coloquial oral conta com construções diversas: por vezes, emprega-se o pronome reto como complemento de verbos (*passa ele*), mas também é comum usar o pronome átono (*vamos interrogá-los*) e palavras ou expressões que substituam o referente (*todas as histórias*). Também ocorre o apagamento do complemento verbal (*recuperamos*) em situações em que este já é claro.

**BNCC em foco**

CG: 2, 3 e 4.

CEL: 1, 3 e 5.

CELP: 3, 7 e 9.

Habilidades: EF69LP48, EF69LP53 e EF69LP54.

**Orientações didáticas**

O foco desta seção é a reflexão sobre a métrica, um dos principais recursos sonoros do poema. Não é nosso objetivo fazer da abordagem técnica um fim, mas apresentar esse conhecimento contribui para que os estudantes se tornem mais conscientes das intenções que envolvem o planejamento e a execução dos textos literários. Lembramos que os Anos Finais do Ensino Fundamental preveem o aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área em decorrência da maior capacidade de abstração dos estudantes. Além disso, a familiaridade com as questões da métrica concorre para a facilitação de algumas abordagens que ocorrerão no Ensino Médio, de que se aproximam, quando é estudada a história da poesia na língua portuguesa, observando tanto a importância da rima e da métrica como recursos que asseguram total ou parcialmente a sonoridade quanto a opção por formas livres.

**Questão 1c** – Explique que *diarreja* e *semeia* rimam porque não se consideram, nesse tipo de análise, as diferenças entre o som aberto e o som fechado de uma vogal.

**Questão 1d** – Ocorre o mesmo na estrofe 10, com a rima entre *mansa* e *crianças*, dado que a desinência de plural nem sempre é pronunciada.

**Questão 2** – A questão instrumentaliza o estudante para a contagem das sílabas poéticas. Ao finalizar o estudo, retome o poema “A bomba suja”, solicite uma leitura parcial ou total do texto em voz alta por um dos estudantes e promova a discussão acerca do efeito produzido pela métrica regular: a sucessão regular de sons chama a atenção para o conteúdo do texto, cujo movimento é persuasivo, e favorece a memorização dele. Contribui, assim, para a possibilidade de o poema funcionar como um instrumento de conscientização, portanto como “arma da esperança”.

**Se eu quiser aprender MAIS**

**A métrica**

A rima e a repetição expressiva de palavras são recursos que contribuem para a musicalidade dos poemas. Assim como a pontuação, elas ajudam a criar uma sequência regular de sons que forma um tipo de melodia.

Outro recurso que contribui para esse efeito é a **métrica** (a medida do verso), dada pelo número de sílabas poéticas, diferente do número de sílabas gramaticais.

Para conhecer esse recurso, realize as atividades a seguir.

1. Volte ao poema “A bomba suja”, de Ferreira Gullar, para observar os versos que o compõem.
  - a) Quantas estrofes formam o poema? **1a. Dezesete estrofes.**
  - b) Quantos versos há em cada uma? **1b. Quase todas têm quatro versos, apenas a última tem cinco.**
  - c) As rimas do poema seguem combinações variadas. Cite uma estrofe que exemplifique cada sequência a seguir.
    - I. ABCB **1c. I. 3 a 10 e 12 a 16; II. 1 e 1; III. 11.**
    - II. ABAB
    - III. ABBA
  - d) O que explica a possibilidade de rimar *homem* e *fome*, como acontece, por exemplo, na sexta estrofe?
2. Vamos verificar, agora, o número de sílabas poéticas nos versos de “A bomba suja”.
  - a) Sem fazer a leitura das palavras, veja se os versos têm tamanhos parecidos ou muito diferentes.
  - b) Copie no caderno os três primeiros versos da quarta estrofe e separe as sílabas das palavras. Use uma barra para dividi-las conforme o exemplo.  
*Que / ma / ta / mais / do / que / fa / ca, /*
  - c) Usando os versos copiados, grife a sílaba tônica (com pronúncia mais forte) da última palavra de cada verso e corte, se houver, qualquer sílaba que apareça depois dela. Veja o exemplo.  
*Que / ma / ta / mais / do / que / fa / ca,*
  - d) Ao contar o número de sílabas de cada um dos versos após os cortes, você vai verificar que eles são regulares, isto é, possuem o mesmo número de sílabas poéticas. Qual é esse número?
  - e) Agora, copie o verso 63 do poema, “que instala a bomba da fome”, separe as sílabas e repita o procedimento do item c. Há quantas sílabas?
  - f) Leia o verso em voz alta. Note que, em dois momentos, duas sílabas são pronunciadas em uma única emissão de voz, como se formassem uma mesma sílaba. Circule essas ocorrências. Em seguida, conte as sílabas poéticas, considerando as sílabas circuladas como uma só. Quantas sílabas você conta agora?

1d. A palavra *homem*, em algumas variedades linguísticas, é pronunciada como *home*, estabelecendo, portanto, a igualdade de som com *fome* (mesma justificativa da estrofe 12).

2a. Os versos têm tamanhos parecidos.

2b. Que / ma / ta / mais / do / que / fa / ca, // mais / que / ba / la / de / fu / zil, // ho / mem, / mu / lher / e / cri / an / ça /

2c. Que / ma / ta / mais / do / que / fa / ea, // mais / que / ba / la / de / fu / zil, // ho / mem, / mu / lher / e / cri / an / ça

**Lembra?**

As **rimas** de um poema são indicadas com letras maiúsculas. Por exemplo, o esquema ABBA indica rimas entre os versos 1 e 4 e entre 2 e 3.

2d. Sete sílabas.

2e. que / ins / ta / la / a / bom / ba / da / fo / me; há nove sílabas.

2f. (que / ins) / ta / (la / a) / bom / ba / da / fo / me; há sete sílabas.

A **medida** de um verso é feita com a contagem de sílabas poéticas. As que estão depois da sílaba tônica da última palavra são pronunciadas de modo mais fraco, por isso não são contadas.

**Questão 2f** – Leia o verso em voz alta para que os estudantes percebam a união de sílabas. Lembre-os de cortar a última sílaba átona da palavra *fome*. Se for necessário mostrar outro caso, explore o verso “pela arma da esperança”, em que há duas situações de possível junção de vogais, mas apenas uma se efetiva. Peça a três estudantes que leiam a estrofe e examine os sons com a turma. Se achar conveniente, comente que o poema é bastante regular do ponto de vista da métrica; apenas o verso 6 foge ao padrão.

## Orientações didáticas

**Questão 4** – Chame a atenção dos estudantes para o fato de a poeta Alice Ruiz seguir formas da literatura contemporânea. Pergunte se observam semelhanças entre o haikai escrito por ela e o poema “Exp”, de Chacal: letras minúsculas e ausência de pontuação podem ser citadas.

**Desafio da linguagem** – Oriente a declamação, mostrando diferentes formas de modular a voz, o papel das pausas e dos prolongamentos, e a importância de chamar a atenção do público por meio de gestos. Se achar interessante, sugira aos estudantes que assistam ao vídeo “Como declamar um poema”, disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=62mS\\_TxFFdc](https://www.youtube.com/watch?v=62mS_TxFFdc). Acesso em: 22 fev. 2022. Após as apresentações, encaminhe a avaliação, orientando-os a observar os seguintes itens:

1. O poema foi declamado com tom de voz adequado e dicção clara?
2. Foram usados pausas e/ou prolongamentos?
3. As rimas e os recursos rítmicos, como a métrica e a alternância entre sílabas átonas e tônicas, foram levados em conta na declamação?
4. Foram usados recursos como postura corporal e gestualidade?

3. São versos livres. Ajude os estudantes a fazer a escansão dos versos do poema. A estrofe apresenta versos de, respectivamente, 9, 9, 7, 7, 8 e 7 sílabas poéticas.

3. Releia uma das estrofes do poema “Tana Kumuera Ymimiuá”. São versos com um padrão métrico ou são versos livres?

Não se pode dizer que os Kambeba  
Esqueceram a língua Tupi  
Ainda existem falantes  
Que não a deixam sumir  
No ensinamento dos que sabem,  
Memorizo o que aprendi.

4. Leia os haicais, faça a divisão das sílabas poéticas e classifique os versos.

a)

### Primaveril

A Vicente Hidobro

O perfume da flor 4a. O / per / fu / me / da / flor; hexassílabo.  
E a risada dos meninos (E) a / ri / sa / da / dos / me / ni / nes; heptas-  
sílaba (redondilha maior).  
São da mesma cor São / da / mes / ma / cor; pentassílabo  
(redondilha menor).

FARIA, Hamilton. **Haikuazes**. São Paulo: Escrituras, 2006. p. 58.

b)

gota de suor 4b. go / ta / de / su / or  
rola pelo rosto ro / la / pe / lo / ros / to  
lágrima sem dor lá / gri / ma / sem / dor; pentassílabos  
(redondilhas menores).

RUIZ, Alice. **Outro silêncio**: haikais. São Paulo: Boa Companhia, 2015. *E-book*.

c)

### Outubro

4c. Ces / sou / (o) a / gua / cei / ro.; pentassílabo  
(redondilha menor).

Cessou o aguaceiro. Há / bo / lhas / no / vas / nas / fo / lhas;  
heptassílabo (redondilha maior).  
Há bolhas novas nas folhas. do / ve / lho / sal / quei / ro.; pentassílabo  
(redondilha menor).  
do velho salgueiro.

ALMEIDA, Guilherme de. *In*: VOGT, Carlos (org.). **Melhores poemas de Guilherme de Almeida**. São Paulo: Global, 1993. (Melhores Poemas).

## Desafio da linguagem

Escolha um haikai da atividade anterior ou pesquise um novo para declamar para seus colegas. Siga as etapas:

- Leia o poema e identifique as rimas (se houver), as sílabas poéticas em cada verso, as vogais que podem ser prolongadas, os momentos de pausas que possam criar expectativa nos ouvintes.
- Memorize o poema e ensaie a declamação: verifique o tom de voz mais adequado, as modulações na voz, a possibilidade de usar recursos corporais ou gestuais para enriquecer a declamação.
- No dia marcado, apresente seu haikai para a classe, avalie a declamação dos colegas e ouça a avaliação deles.

## Lembra?

Os **haicais** são formas poéticas de origem japonesa, cujo tema mais comum é a natureza. Bastante concisos, costumam ter três versos. Em geral, o primeiro e o terceiro são pentassílabos e o segundo é heptassílabo, mas ocorrem pequenas variações.



GALVÃO BRETZLIZ/ARQUIVO DA EDITORA

Os versos são classificados conforme o número de sílabas poéticas: monossílabos, dissílabos, trissílabos, tetrassílabos, pentassílabos (ou redondilha menor), hexassílabos, heptassílabos (ou redondilha maior), octossílabos, eneassílabos, decassílabos, hendecassílabos, dodecassílabos (ou alexandrinos).

Chamamos de **versos livres** os que não seguem um padrão fixo.

## Nosso poema-protesto na prática

### BNCC em foco

CG: 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

CELP: 1, 2, 5, 7, 9 e 10.

Habilidades: EF69LP13, EF69LP51 e EF69LP53.

### Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes são orientados a compor um poema-protesto. Estimule-os a tentar produzir uma composição com métrica fixa. Trata-se de uma exigência que não é fácil cumprir, e talvez alguns grupos não a realizem plenamente. Não há problema nisso; a tentativa de explorar esse recurso da linguagem poética já estimula maior atenção à sonoridade de poemas e outros textos literários. O processo de tentativa de alguns grupos já será interessante para a reflexão da turma.

Optamos por solicitar, ainda, uma animação feita a partir do poema, o que exige dos estudantes a manipulação e a articulação de diferentes linguagens (semioses). Um dos objetivos da BNCC, ligado ao compromisso com a educação integral, é ampliar os letramentos, somando alguns outros, essencialmente digitais, àqueles relativos à escrita e à oralidade. Conforme seu texto, “Uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer” (BNCC, p. 69). Por esse motivo, ela sugere práticas que envolvam *remixes* e narrativas paralelas, as quais podem favorecer o domínio de diversos modos de significação, superando as possibilidades das práticas convencionais.

Sugerimos que parte das produções realizadas ao longo do ano seja divulgada por meio de um *blog*, cujo conteúdo os estudantes podem acessar para conhecer e comentar.

## Nosso poema-protesto NA PRÁTICA

Você e mais três colegas vão produzir um poema-protesto. A produção deve tratar de algum tema de interesse coletivo, como fizeram os poetas Ferreira Gullar e Márcia Wayna Kambeba. Vocês podem 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.

Os poemas serão lidos para a turma toda e, posteriormente, transformados em uma animação, que será exibida para os colegas e ficará disponível no *blog* da turma.

### MOMENTO DE PRODUZIR

Vejam algumas orientações para o planejamento do poema de vocês.

#### Da teoria para a...

O poema-protesto expressa uma **declaração de discordância** em relação a algo que afeta negativamente o coletivo.

As produções desse gênero textual costumam **identificar os responsáveis** pelo problema denunciado.

Além de abordar o problema, o poema-protesto procura **indicar modos de atuação** para o interlocutor.

O poema-protesto possui **formas variadas**: os poetas usam tanto formas regulares quanto versos livres e estrofes de tamanhos diversos.

#### ... prática

Façam um levantamento dos problemas que mais incomodam vocês. O protesto nasce de uma indignação. Qual dos temas mobiliza mais as emoções e a consciência de vocês?

Quem deve ser responsabilizado pelo problema que o poema aponta: autoridades? A mídia? Grupos sociais ou profissionais? Os jovens? Todos nós? Vocês podem transformá-los nos interlocutores de seu texto e invocá-los usando apóstrofes, como fez Márcia Wayna Kambeba em seu poema.

Que convite vocês farão ao interlocutor? Ele deve mudar um comportamento? Engajar-se em alguma ação? Cobrar atitudes?

Lancem suas ideias, construindo, intuitivamente, seus versos. Depois, trabalhem na linguagem para encontrar formas originais de expressar as ideias. E que tal o desafio de fazer um poema com a métrica fixa?

### Elaborando nosso poema-protesto

- 1 Façam um primeiro esboço do poema-protesto apresentando o tema e o responsável pela situação.
- 2 Evidenciem qual é a expectativa em relação ao comportamento do interlocutor, sugerindo uma ação.
- 3 Cuidem para que o poema tenha um tom firme e crítico. Usem recursos como sinais de pontuação expressivos e apóstrofes.
- 4 Procurem utilizar imagens poéticas e figuras de linguagem para representar as ideias, como fez Ferreira Gullar ao comparar a diarreia a uma bomba.

106

- 5 Organizem os versos em estrofes. Uma das formas de fazer isso é agrupando os versos que tratam da mesma ideia, de modo parecido com o que fazemos com os parágrafos.
- 6 Seleccionem o nível de linguagem que usarão no poema: formal ou informal? Formal, mas com trechos informais?
- 7 Leiam os versos em voz alta e vejam se algum destoa do conjunto. Mesmo que não estejam usando a métrica fixa, os versos devem produzir uma melodia harmoniosa.
- 8 Verifiquem se é possível trabalhar a sonoridade criando rimas ou repetições expressivas.
- 9 Caso tenham optado pela métrica fixa, façam a contagem das sílabas poéticas de cada verso e verifiquem se há uma medida predominante. Se houver, usem-na como padrão e acertem os versos que não estejam de acordo com ela, cortando, incluindo ou trocando palavras. Se não houver, escolham uma medida que lhes pareça mais adequada para o conjunto e sigam o mesmo procedimento.
- 10 Criem um título que se relacione ao sentido do poema.

### Revisando nosso poema-protesto

Como vocês perceberam ao ler os poemas-protesto e os haicais deste capítulo, alguns escritores optam por seguir as convenções da modalidade escrita, empregando a pontuação e iniciando frases com letras maiúsculas. Outros optam por não as seguir. No entanto, os poetas não costumam se afastar da ortografia padrão.

Voltem ao poema para revisar a escrita das palavras, prestando atenção, em especial, na acentuação. Verifiquem, principalmente, estes casos:

1. Ocorre acento agudo no **i** e no **u** tônicos quando eles são a segunda vogal de um hiato e estão sozinhos na sílaba (ju-i-zo) 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).
2. 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).
3. Não são acentuados os ditongos **ei** e **oi** das sílabas tônicas das palavras paroxítonas (i-dei-a, he-roi-co).
4. Põe-se acento nas paroxítonas terminadas nos ditongos **ão** e **ei**, seguidos ou não de **s** (ór-gão, a-má-veis), ou em ditongo crescente quando se permitir a pronúncia como hiato (si-lên-cio ou si-lên-ci-o).

### MOMENTO DE REESCREVER

### Avaliando nosso poema-protesto

A avaliação do poema será feita em duas etapas. Na primeira, todos os colegas devem ouvir a leitura dos textos e avaliá-los com base nos critérios do quadro a seguir, justificando a opinião e, quando for o caso, sugerindo mudanças.



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

### Orientações didáticas

**Elaborando nosso poema-protesto** – Consideramos não ser conveniente, neste momento, ampliar a discussão de ritmo poético. Basta aos estudantes a percepção de que os versos produzem uma melodia.

#### É lógico!

Tente automatizar a checagem da acentuação em ditongos e hiatos. Crie uma sequência de ações para os casos de dúvida. Exemplo: Ditongo **ei** está na sílaba tônica? → Sim. → A palavra é paroxítona? → Sim: NÃO ACENTUE.

#### Dica de professor

Versos exploram recursos de sonoridade. Valorize-os, mantendo a melodia e o ritmo ao longo de toda a leitura em voz alta.

## Orientações didáticas

**Apresentando nosso poema-protesto** – Um *smartphone* que tenha a função de gravar vídeos é suficiente para a atividade, mas, caso esse uso não seja possível, peça aos estudantes que planejem a apresentação seguindo as mesmas orientações e que façam as intervenções em uma *performance* ao vivo, na frente da classe.

Se considerar oportuno, exiba para eles um exemplo de animação para que possam se inspirar: “E Agora, José? – Clipe e Música da poesia de Carlos Drummond de Andrade”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CTTr69Gy0v0&t=94>. Acesso em: 17 fev. 2022. A produção é sofisticada, mas oferece exemplos de como explorar a escrita das palavras de forma criativa. Caso tenha mais de uma turma e entenda que foram produzidas animações interessantes, planeje uma exibição especial de todas elas ou de algumas escolhidas pelos estudantes. Isso pode acontecer em um horário comum, no intervalo das aulas ou em um evento da escola. Estimule a visita ao *blog* e a postagem de comentários.

Antes, contudo, os autores do poema farão um comentário sobre o processo de criação: a escolha do tema, do nível de linguagem e dos recursos expressivos utilizados. Essa fala pode orientar as observações dos colegas.

A	O poema apresenta um protesto, queixando-se de algum problema de interesse coletivo?
B	O interlocutor é convidado a agir para resolver o problema?
C	O tom do poema é firme e crítico?
D	O texto usa linguagem criativa?
E	A leitura do poema em voz alta revela um ritmo característico, isto é, uma regularidade que lembra uma melodia?
F	A leitura do poema em voz alta mostra outros recursos sonoros, como a rima ou as repetições expressivas?
G	O título do poema contribui para a interpretação dele?

Após a primeira etapa de avaliação, duplas de grupos parceiros devem trocar os poemas entre si e apontar possíveis ajustes de ortografia, concordância etc. Se houver poemas em métrica fixa, será preciso verificar a medida dos versos. Caso eles fujam da métrica definida, os autores precisam ser alertados para que efetuem os devidos reparos.

### Reescrevendo nosso poema-protesto

Os colegas avaliaram a produção em duas etapas. Vejam quais aspectos do quadro de critérios não foram considerados satisfatórios por parte significativa da turma e avaliem as sugestões. Com base nelas, procurem aprimorar a produção. Verifiquem se há versos com medida fora do padrão e façam os ajustes necessários.

#### MOMENTO DE APRESENTAR

### Apresentando nosso poema-protesto

Agora que o poema-protesto está pronto, elaborem uma produção multimodal, isto é, que associe várias linguagens, para apresentá-lo.

Vocês deverão fazer um vídeo em que declamam o poema, ao mesmo tempo que mostram a interação do grupo com o texto. Planejem o vídeo, escolhendo de que forma vocês podem aparecer nas imagens: se escrevendo todos ou alguns dos versos do poema, se completando versos para destacar palavras, se reforçando um trecho com uma cor diferente, se riscando uma palavra e anotando outra no lugar, se fazendo desenhos, se inserindo figuras recortadas de outros materiais etc. Tenham como parâmetro a coerência entre essas intervenções e o conteúdo dos versos que serão mostrados. Usem a criatividade.

O vídeo pode ser feito apenas com um celular ou com o apoio de um editor de imagens: planeje a ordem das cenas, organize o material e grave a sequência. O movimento da câmera – para dar *zoom*, deslocar-se sobre o papel etc. – pode criar efeitos interessantes.

O vídeo será mostrado à sua turma e depois irá para o *blog*.



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA  
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

## Textos em CONVERSA

No poema “A bomba suja”, de Ferreira Gullar, o eu lírico mostra sua indignação em relação a um grave problema social que continua existindo em nosso país e no mundo: a fome.

O mesmo tema é recorrente em campanhas e textos publicitários, como os exemplos a seguir.

### 1. Observe o anúncio.



1b. O fundo da imagem, bem como o prato e os talheres, tem a cor cinza. Sobre ela, estão elementos coloridos: a comida que ocupa parcialmente o prato e as letras que compõem as palavras *fome* e *Brasil*. A imagem do prato predominantemente cinza sugere que nem todos têm comida suficiente. No texto do lado direito, o destaque das palavras chama a atenção para a informação principal: a relação entre a fome e as cores da bandeira brasileira.

Reprodução do anúncio de campanha do site Ação e Cidadania.

- a) Qual é o objetivo do anúncio? 1a. Estimular a arrecadação de alimentos para quem necessita.
- b) Descreva o uso das cores no anúncio e explique o efeito de sentido produzido pela composição.
- c) De que modo os textos verbal e não verbal se combinam para atingir o objetivo do anúncio? 1c. A imagem do prato com os talheres lembra um relógio com os ponteiros, fazendo referência à frase principal, que fala sobre o tempo (“A gente não pode parar o tempo”), o que significa que a doação deve ser feita com urgência.
2. A peça publicitária a seguir foi publicada numa rede social.



Reprodução de post em rede social da TV Rio Sul sobre a Campanha #PraQuemDoar.

## Textos em conversa

### BNCC em foco

CG: 1, 3, 5 e 7.

CEL: 1, 2, 4 e 6.

CELP: 1, 2, 6, 7 e 10.

Habilidades: EF69LP02, EF69LP04, EF69LP17 e EF89LP07.

### Orientações didáticas

O propósito da seção é explorar a relação intertextual a partir de um tema (no caso, a fome) e contribuir para a consolidação dos estudos de peças publicitárias. Se possível, programe-se com antecedência e reserve um momento para transmitir o vídeo analisado na questão 3. Procure estimular os estudantes a identificar as diferenças entre as diversas semioses no que diz respeito ao objetivo das campanhas publicitárias (persuadir o público a fazer algo). Retome os procedimentos linguísticos responsáveis pela persuasão, como as formas de imperativo em gêneros publicitários, a relação entre texto verbal e não verbal, a importância de recursos como enquadramento, sonoplastia e cenografia para sensibilizar o espectador em vídeos etc. Lembre-se da importância da adequação das campanhas ao público-alvo para que sejam atingidos os objetivos. O vídeo é intitulado “Para Quem Doar: se falta comida, falta vida”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8gdnITiSOXk>. Acesso em: 18 fev. 2022.

## Orientações didáticas

**Desafio da linguagem** – Convide alguns estudantes para ler os comentários. Verifique se foram apresentados argumentos para sustentar as opiniões. Não importa se foi feito um elogio à iniciativa ou uma crítica aos objetivos ou métodos, mas é fundamental que demonstrem respeito no momento de construir os comentários. Valorize uma linguagem cortês, que pode ser formal ou informal.

- A peça publicitária contém a *hashtag* #PraQuemDoar. Quais são os possíveis interlocutores dessa *hashtag*? **2a. Os internautas em geral.**
- De que forma a imagem reforça a mensagem transmitida pelo texto verbal? **2b. As imagens dos pratos vazios evocam a necessidade de "enchê-los", ou seja, procuram estimular as doações.**
- Observe os *emojis* que acompanham o texto verbal.

TUDONAMEL/ISTOCK  
PHOTOGETTY IMAGES



SYTILANAKUNETS/ISTOCK  
PHOTOGETTY IMAGES

**2c. O emoji com o prato lembra a alimentação (ou a ausência dela) e o emoji das mãos juntas evoca a súplica pela ajuda aos que necessitam. Emojis que remetem à alimentação ou à solidariedade também poderiam ser utilizados.**

O que eles significam no contexto da postagem? Que outros *emojis* poderiam ser utilizados?

### Desafio da linguagem

Posts como esse costumam contar com a participação dos usuários das redes sociais, que escrevem comentários, curtem, compartilham etc. Elabore um comentário para ser postado junto dessa peça. Siga as etapas a seguir.

- Escreva uma ou duas frases expressando sua opinião sobre a campanha.
- Utilize *emoticons* ou *emojis* para ilustrar e complementar o seu comentário.
- Escolha o estilo de linguagem (mais formal ou informal). Você pode utilizar abreviaturas comumente usadas na internet.

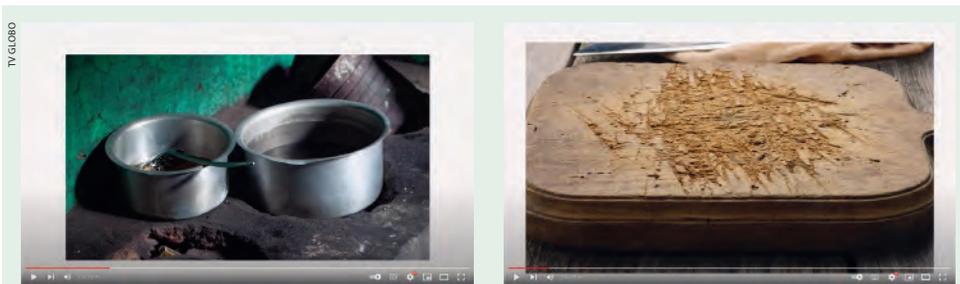
- A campanha "Pra quem doar" também é composta de um vídeo, do qual foram reproduzidos os quadros a seguir. Cada imagem é acompanhada de sons que reproduzem o que ocorre quando cozinhamos e comemos (conversas sobre a preparação da comida, som de temperos refogados, sons de talheres batendo nos pratos etc.). Em cada cena, o enquadramento vai sendo reduzido até que os objetos desapareçam.



Armários de cozinha com prateleiras vazias.

## Orientações didáticas

**Fala aí!** – Espera-se que os estudantes comentem que a fonte contribui para a credibilidade da informação e reforça seu valor persuasivo. Já a transparência em relação aos destinatários do dinheiro contribui para atestar a seriedade da campanha. São informações importantes quando se apela para doações.



Panelas vazias em fogão à lenha.

Tábua de corte sem alimentos.

Reproduções de quadros da campanha em vídeo "Para Quem Doar", da TV Globo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8gdnlTiSOXk>. Acesso em: 27 maio 2022.

Ao final, numa tela branca e sem o acompanhamento de sons, surgem frases, progressivamente, com a seguinte composição:

### 5. Resposta pessoal.

Espera-se que os estudantes reflitam a respeito e se posicionem de forma crítica. Estimule uma conversa acerca dos objetivos dos poemas-protesto e dos anúncios de campanhas sociais: conscientizar e alertar sobre problemas. Os estudantes podem alegar que as campanhas têm uma finalidade mais prática, como arrecadar alimentos, enquanto os poemas podem sensibilizar o leitor por meio da linguagem.



\*Fonte: Grupo de Pesquisa Alimento para Justiça (Universidade Livre de Berlim, UFMG e UNB)

3a. Imagens de recipientes que habitualmente contêm mantimentos vazios.

3b. A cada imagem de vazio contra-põem-se sons que remetem à alimentação. Isso, somado ao fato de que as imagens vão diminuindo até sumir, sensibiliza o leitor e reforça a ideia da urgência das doações.

3c. A entrada progressiva do texto mantém o leitor concentrado na mensagem, uma vez que há a expectativa em relação à complementação do texto. Pode-se entender, ainda, que essa entrada cria tensão, sobretudo pelo silêncio.

4. Os verbos foram conjugados no modo imperativo. Os verbos no imperativo expressam ordens ou pedidos; no caso dos anúncios, trata-se de um pedido de doação de alimentos.

- Que recursos visuais foram utilizados para mostrar ao espectador que existem pessoas passando fome?
  - De que modo os recursos visuais e sonoros do vídeo foram articulados para levar o espectador a contribuir com a campanha?
  - Qual é o efeito promovido pela entrada progressiva do texto verbal?
- Observe o uso das formas verbais *faça*, *veja* e *ajude*, na peça postada nas redes sociais, e *acesse* e *conheça* no vídeo. Em que modo os verbos foram conjugados? O que explica o uso desse modo nas campanhas contra a fome?
  - Tanto o poema "A bomba suja", de Ferreira Gullar, como os anúncios estudados procuram alertar os leitores e/ou espectadores sobre a fome. Na sua opinião, qual deles é mais eficaz em buscar soluções para o problema?

### Fala aí!

O vídeo da campanha cita a fonte que indica a quantidade de lares brasileiros ameaçados pela fome e um endereço para acessar as instituições que farão uso das doações. Você acha que esses dados são mesmo relevantes para uma campanha como essa?

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

## E se a gente... produzisse um artigo de opinião?

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 7 e 9.

CEL: 1, 2 e 4.

CELP: 1, 2, 5, 6 e 7.

**Habilidades:** EF69LP06, EF69LP07, EF69LP08, EF69LP16, EF69LP18, EF89LP10 e EF09LP03.

### Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes são orientados a produzir um artigo de opinião acerca do tema fome. Retomam, assim, discussões que fizeram ao estudar o poema “A bomba suja”, de Ferreira Gullar, e as campanhas de combate à fome. Optamos por não incluir uma coletânea de textos para estímulo da produção com o objetivo de permitir ao estudante determinar o recorte temático com base naquilo que se sente estimulado a discutir ou mais seguro para fazer.

Lembramos que os estudantes já estudaram o gênero no 8º ano e que, neste volume, o trabalho visa ampliar o trato com a argumentação.

**1. Delimite o tema** – É importante reservar um momento da aula para uma conversa sobre a delimitação do tema. Proponha à turma que liste possibilidades e anote-as no quadro. Em seguida, converse sobre cada sugestão, verificando a viabilidade dela: é possível elaborar uma tese sobre esse aspecto? É possível elencar argumentos que justifiquem a tese?

## E SE A GENTE...

### ... produzisse um artigo de opinião?

Neste capítulo, você conheceu textos que abordam o tema da fome, como o poema-protesto “A bomba suja”, de Ferreira Gullar, e os anúncios de campanhas de doação de alimentos. Você já havia pensado sobre esse tema? Tem pensado agora?

Nesta seção, você vai escrever um **artigo de opinião** para expressar seu ponto de vista acerca da fome no Brasil e defendê-lo com argumentos. Seu artigo deve ter, no máximo, 30 linhas e será lido e comentado pelos colegas.

Para elaborar seu artigo de opinião, siga as orientações.

#### 1 Delimite o tema

O tema “fome” é muito amplo. Difícilmente um artigo de opinião curto, como será o seu texto, dará conta de explorar todos os aspectos e fatores envolvidos. Daí a necessidade de fazer um recorte temático. Selecione o aspecto que você vai desenvolver no texto: fatores responsáveis pela fome, campanhas de combate à fome, a fome no Brasil atualmente, as consequências sociais da fome etc.

#### 2 Informe-se sobre o tema

Pesquise em *sites* confiáveis ou converse com professores, médicos, assistentes sociais e outros profissionais para obter:

- dados numéricos que confirmem a existência do problema;
- opiniões de especialistas sobre o assunto;
- exemplos concretos;
- informações históricas que levistem as causas da fome;
- informações sobre as consequências da fome.

Para fundamentar sua opinião, é preciso estudar mais o assunto, acrescentando novos conhecimentos ao que você já sabia sobre o tema.

#### 3 Elabore a tese

O que você pensa sobre o tema que escolheu? Elabore uma tese, isto é, uma frase que comunique seu ponto de vista. Por exemplo, “Lamentavelmente, as campanhas contra a fome já não têm sensibilizado a população” é uma tese possível para um artigo sobre o tema e encaminharia o desenvolvimento, cujo propósito seria comprovar essa ideia.

#### 4 Selecione argumentos para sustentar sua tese

A finalidade dos artigos de opinião é convencer os leitores de que a tese apresentada tem validade. Por isso, usar uma argumentação bem fundamentada é essencial.

Organize as informações que obteve por meio da pesquisa. Selecione as que têm mais força como argumento. Veja quais o ajudam a contextualizar o problema e procure criar relações entre as demais: faça comparações entre situações, estabeleça relações de causa e consequência, formule hipóteses, entre outras possibilidades.

**8. Forme um trio com os colegas** – Oriente a etapa de comentários, sugerindo aos estudantes que usem as observações do item 7 para avaliar o artigo dos colegas.

### 5 Elabore o texto

Os artigos de opinião são compostos das seguintes partes.

- **Introdução:** apresentação do tema. A tese geralmente é exposta no parágrafo introdutório.
- **Desenvolvimento:** parte em que são apresentados os argumentos que confirmam a tese.
- **Conclusão:** encerramento do texto. Costuma retomar resumidamente os argumentos e reafirmar a tese.

Antes de começar a escrever, faça um esquema com as informações que serão apresentadas em cada parágrafo, para que você possa visualizar a linha de raciocínio. Em um artigo de opinião curto, é comum que o texto seja desenvolvido em quatro parágrafos, dois deles reservados para o desenvolvimento.

### 6 Dê um título ao artigo

O título deve despertar o interesse do leitor, antecipar o assunto e, se possível, o ponto de vista do autor.

### 7 Releia e revise seu texto

Observe se, no seu texto:

- o recorte temático foi respeitado;
- o ponto de vista está claro;
- os argumentos são eficazes para persuadir o leitor e são coerentes com a tese;
- a conclusão encerra adequadamente o raciocínio;
- o título antecipa o tema e o ponto de vista;
- a linguagem é formal;
- foram usados conectores para encadear as ideias;
- não há equívocos relativos à ortografia, à concordância verbal e à concordância nominal, entre outros.

### 8 Forme um trio com os colegas

Leia o texto para os colegas e conversem sobre o tema, a tese e os argumentos que a sustentam. Depois, ouça e comente o texto deles.

Cada integrante deve anotar, em seu caderno, as principais observações feitas pelos colegas.

#### Dica de professor

Quando a tese reaparece, na conclusão, já está comprovada pelos argumentos, portanto muito mais forte. Use outras palavras para apresentá-la e procure obter um efeito marcante.

#### Dica de professor

Use palavras e expressões para relacionar e organizar as ideias, tais como: *primeiramente, desse modo, porque, no entanto, assim* etc.

Além disso, faça bom uso de advérbios. Eles contribuem para expressar pontos de vista (*infelizmente, surpreendentemente* etc.) e podem indicar o grau de certeza que você tem quanto àquilo que expressa (*certamente, provavelmente* etc.).



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

## Conversa com arte

### BNCC em foco

CG: 1, 3, 4, 5, 6, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 5 e 6.

CELP: 3, 6, 7 e 10.

Habilidades: EF69LP06, EF69LP07, EF69LP08, EF69LP16, EF69LP21, EF89LP08 e EF89LP09.

### Orientações didáticas

A exploração da expressão artística grafite, nesta seção, dialoga com o gênero textual estudado neste capítulo – o poema-protesto –, o qual envolve a expressão de uma indignação por meio da arte. Assim como no poema-protesto, o grafite, na maioria das vezes, expressa valores e obriga o apreciador a aplicar suas estratégias de leitura para identificar e analisar os posicionamentos dos artistas, muitas vezes subentendidos.

A fim de ampliar o estudo, após as atividades de exploração das obras, os estudantes são orientados a elaborar uma reportagem sobre grafites que se encontram próximos da comunidade escolar ou na cidade (essa ampliação, decidida por você, professor, deve considerar o contexto do local e o grau de autonomia dos estudantes). Para a produção do texto, os estudantes precisarão realizar uma investigação do tema em pesquisa de campo, para coleta de imagens e entrevistas; em pesquisa de material, para esclarecimentos, aprofundamento e seleção de informações; e em entrevista a distância, para complementação e aprofundamento. A versão final da reportagem exigirá a seleção dos dados relevantes no conjunto pesquisado, o planejamento e a efetivação de uma linha de raciocínio e a articulação entre a linguagem verbal e outras linguagens.

Uma parceria interdisciplinar com Arte, nesta atividade, pode ser produtiva, já que diz respeito aos estudos desse componente curricular experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística, como preveem as habilidades EF69AR01, EF69AR02 e EF69AR05.

## Conversa com arte

Neste capítulo, você estudou o poema-protesto, gênero textual marcado pela discordância em relação a um fenômeno social. Na arte, não apenas o poema-protesto pode ser um grito de denúncia; o grafite também pode ter a mesma função. Conheça agora a obra do grafiteiro Evandro Ribeiro, conhecido como Plano B.



Grafite de Plano B na cidade de São Paulo, 2012.

Uma obra de arte não precisa necessariamente ser exposta em um museu. Os grafites, por exemplo, pertencem às ruas e aos passantes. Observe novamente o trabalho de Plano B e converse sobre suas impressões com os colegas e o professor.

## Orientações didáticas

1. Observe os detalhes do grafite de Plano B. Que traços da representação de uma figura humana se destacam?
2. Muitos grafites contêm frases de protesto que estimulam a reflexão.
  - a) No grafite de Plano B, o texto verbal explicita a denúncia e contribui para a construção do sentido dos elementos visuais. Explique essa afirmação.
  - b) Na sua opinião, o texto verbal, isoladamente, teria o impacto pretendido? Por quê?
  - c) Que elementos revelam que também o texto verbal recebeu um tratamento estético? 2c. O tamanho das letras faz com que a frase ocupe a mesma extensão do desenho, resultando em harmonia visual. O traçado das letras é caprichado.
3. Observe, agora, o grafite do artista Kobra, pintado em um muro da Avenida Rebouças, em São Paulo (SP).



Grafite de Eduardo Kobra na cidade de São Paulo, 2011.

- a) O grafite de Kobra protesta contra os rodeios. Qual representação desses eventos é construída pelos elementos visuais?
- b) Explique o sentido que deve ser atribuído a *sem rodeios* nesse contexto.
- c) Muitas pessoas criticam os grafites, afirmando que são atos de vandalismo. Qual é sua opinião sobre isso?

### Produzindo uma reportagem

Em sua cidade há grafites? Você sabe quem são os autores desses trabalhos? O que você acha dessas obras? Os grafites sempre têm como objetivo denunciar algo ou levar à reflexão?

Prepare-se para, em grupo, investigar os grafites em sua região e elaborar uma reportagem escrita sobre o assunto. Ela deverá ser impressa e será afixada no mural da escola para que todos possam ler. Poderá também ser publicada em um jornal da região.

1. Embora seja azul e de sua cabeça, aberta, saiam passarinhos com rostos humanos e olhos brilhantes (esses pássaros têm as mesmas feições do menino deitado), ele tem corpo e traços humanos (apesar de não ter boca).

2a. No texto verbal, explicita-se o alvo da denúncia: a fome. Esse dado contribui para que o leitor compreenda componentes da imagem: no interior do menino está representada uma paisagem com poucos elementos (céu, água, montanhas, nuvens, lua) que remete à amplitude, o que pode sugerir o vazio de seu estômago; além disso, ele não tem boca, que é o "primeiro" órgão do sistema digestório humano.

2b e 3c. Resposta pessoal. Ver comentários nas Orientações didáticas.

3a. A representação constrói uma imagem negativa, relacionando a prática de rodeios ao crime.

3b. *Sem rodeios* pode ser entendido como solicitação para que os rodeios deixem de existir e, considerando o uso corrente da expressão, que significa "sem demora", "sem enrolação", também como indicação de que essa decisão não deve ser adiada.

**Questão 2b** – Estimule os estudantes a apresentar seus pontos de vista. É provável que sejam mais numerosas as opiniões que defendam que o conjunto é mais impactante, mas é possível que alguns estudantes apontem o efeito da frase "Dorme que a fome passa", que mistura o acalanto com a terrível condição de quem sofre com a fome e sugere, ironicamente, uma postura de resignação.

**Questão 3a** – O desenho retrata um homem encapuzado (que remete a criminosos) segurando de modo violento um animal (possivelmente um boi), que não reage. O fundo vermelho remete à ideia de sangue (e, por associação, à violência), o chapéu caído e o fundo de uma porteira lembram a ambientação dos rodeios.

**Questão 3b** – Dependendo do conhecimento prévio dos estudantes, é possível que alguns deles entendam que *sem rodeios* é também uma referência ao fato de que uma parcela da sociedade justifica a existência dos rodeios afirmando que fazem parte da cultura regional, por exemplo. O artista estaria se contrapondo a esse tipo de discurso, que consideraria inválido e um impedimento para a decisão, urgente para ele, de exclusão da prática.

É possível que parte dos estudantes, em função de experiências e gostos, fique incomodada com a crítica feita por Kobra. Permita que exponham suas opiniões e que outros estudantes façam o contraponto. É importante que a discussão seja respeitosa e que esse tom também exista na referência à obra de Kobra, que tem o direito de expor seu ponto de vista.

**Questão 3c** – Problematize a discussão, perguntando aos estudantes sobre a diferença entre grafite e pichação, o uso dele como forma de expressão de grupos excluídos socialmente, o lugar de destaque nas artes alcançado por alguns grafiteiros, que chegam a expor em museus importantes etc. A questão finaliza essa primeira abordagem e prepara a realização da própria atividade, em que o estudo do grafite será ampliado.

## Orientações didáticas

**Etapa 1** – Sugira aos estudantes que procurem em *sites* de buscas a palavra *grafite* seguida do nome da cidade ou bairro onde moram. Caso não conheçam grafiteiros, oriente-os a procurar por eles em *sites* de busca. Os estudantes podem tentar marcar conversas *on-line* ou por telefone, caso não seja possível encontrá-los pessoalmente. Retome os procedimentos necessários para realizar entrevistas: pesquisar sobre os entrevistados e preparar o roteiro com as perguntas. Alerta-os para a necessidade de solicitar aos entrevistados que autorizem a divulgação de suas imagens, caso tirem fotografias deles.

A reportagem, como você já estudou, é um gênero textual da esfera jornalística que, diferentemente da notícia, não se limita a relatar um fato novo ou pontual, mas aprofunda a investigação do fato por meio de uma apuração de dados que envolve entrevistas, pesquisa em documentos e pesquisa de campo.

O resultado é um texto noticioso que relata o fato, suas causas e consequências, e é enriquecido com imagens, gráficos etc. Algumas reportagens explicitam a opinião do autor que as produziu; outras procuram ser mais imparciais.

Dividam as tarefas a seguir entre os membros do grupo.

### Etapa 1 Pesquisa de campo e entrevistas

- 1 Procurem grafites nas ruas do entorno da escola ou do bairro. Se desejarem, façam a pesquisa também em outras regiões da cidade. Fotografem os grafites e anotem os dados importantes sobre cada um deles (localização e, se possível, data de realização e autoria).
- 2 Procurem grafiteiros da região e conversem com eles sobre o trabalho que realizam e sobre o processo de criação das obras. É importante anotar ou gravar as respostas para incluí-las na reportagem. Peçam permissão para fotografar o entrevistado e, eventualmente, usar as imagens na reportagem.
- 3 Se possível, conversem também com pessoas que passam pelos grafites e perguntem a opinião delas sobre as obras. Vocês podem levantar questionamentos sobre o objetivo dos grafites, se são expressão artística ou formas de protesto, se prejudicam a cidade etc.

Nessa pesquisa, talvez vocês notem que não há grafites em sua região ou cidade. Esse também é um tema interessante de investigação. Procurem descobrir o motivo dessa ausência: não há grafiteiros? Eles não se interessam pela região? Os grafites são apagados? Os artistas visuais da região preferem outras formas de expressão?

### Etapa 2 Pesquisa em documentos e entrevistas

- 1 Pesquisem material em fontes confiáveis para conhecer melhor o grafite: quando e onde começaram a ser feitos, quem ou que grupo inaugurou essa arte no mundo e no Brasil, como são feitos os grafites, com que grupos sociais estão identificados, quem são os grafiteiros mais renomados, como o grafite é visto pela sociedade etc.
- 2 Procurem também dados específicos sobre a sua região: quais grafiteiros fazem obras na região? Eles são conhecidos em outras cidades? Quais são os temas de suas obras?
- 3 Seleccionem imagens e trechos de entrevistas interessantes. Vocês podem usá-los em seu texto, desde que citem as fontes. Por exemplo: *Segundo o grafiteiro Fulano, em entrevista para o Jornal X, ...*

Vejam, por fim, se é possível fazer outras entrevistas, usando telefone ou videoconferência: grafiteiros de outras regiões, profissionais de museus, políticos que tenham feito propostas para apoiar ou impedir os grafites, professores e outros especialistas da área de Arte etc. Esse material pode enriquecer muito a reportagem.

### Lembra?

Os depoimentos das pessoas podem ser citados com as palavras delas ou não. No primeiro caso, as falas devem vir entre aspas, e em ambos os casos o produtor das falas (nome e profissão) deve ser citado.

### Etapa 3 Organização do texto

- 1 Iniciem o planejamento do texto, produzindo um esquema com as informações principais. Definam o modo como querem apresentá-las, considerando o material coletado. Por exemplo, vocês podem ter conversado com um grafiteiro tão interessante que a reportagem pode contar a história dele e, por meio disso, falar sobre o grafite na região. Podem ter observado a concentração de grafites em um determinado lugar e fazer uma reportagem sobre o significado daquele espaço para os grafiteiros e para os demais moradores. Podem ter estudado a fundo as características do grafite e decidido analisar as principais particularidades dos grafites da região. São muitas as opções. Lembrem-se de que vocês podem organizar o texto em blocos, usando intertítulos, e que a linguagem deve ser formal, embora seja possível usar expressões informais para se aproximar dos leitores.
- 2 Seleccionem as imagens que acompanharão a reportagem e escrevam legendas para identificá-las. Verifiquem se é possível incluir outros recursos visuais, como gráficos ou mapas.
- 3 Elaborem o título e a linha fina. Lembrem-se de que um bom título de reportagem deixa evidente o assunto, mas também provoca a curiosidade do leitor. A linha fina acrescenta informações ao título. Os nomes dos autores costumam aparecer entre a linha fina e o primeiro parágrafo.

### Etapa 4 Revisão e elaboração do texto final

- 1 Releiam a reportagem e verifiquem se:
  - a abordagem do tema revela boa investigação, apresentando aos leitores dados que eles não conheciam;
  - o texto é coerente e claro;
  - a linguagem é adequada ao contexto de produção;
  - os depoimentos estão entre aspas e seus produtores foram identificados;
  - as imagens informam sobre o assunto;
  - o título e a linha fina ajudam o leitor a antecipar os sentidos do texto.
- 2 Elaborem a versão final.

### Etapa 5 Diagramação do texto

O texto deve ser preferencialmente digitado.

- 1 Insiram as imagens e as legendas que as explicam, observando sua relação com o texto verbal e o equilíbrio da composição. Evitem que as imagens estejam concentradas em uma única parte do texto.
- 2 Destaquem o título, a linha fina e os intertítulos, estabelecendo hierarquia visual entre eles, e verifiquem se vale a pena fazer um ou mais “olhos”.

### Etapa 6 Divulgação das reportagens

As reportagens devem ser impressas e afixadas em área comum da escola, para que estudantes de outras turmas e profissionais da escola possam ler.

Além disso, vocês devem escolher uma ou mais delas para tentar uma publicação no jornal da região. O professor vai orientá-los.

#### É lógico!

Na etapa de planejamento, vocês analisam os dados disponíveis e seccionam aqueles que são relevantes para informar o leitor sobre o grafite na sua região. Usam a habilidade da abstração.

#### Lembra?

O **olho** é um recurso de edição formado por um fragmento curtíssimo do texto que, por ser interessante, é repetido em uma outra parte da página, recebendo destaque gráfico.

## Orientações didáticas

**Etapa 3** – Oriente a elaboração de um esquema em que o assunto de cada parágrafo seja identificado.

**Etapa 6** – Designe uma equipe que será responsável por redigir uma apresentação das reportagens da turma e escolher uma imagem interessante e coerente com o tema. Esse texto deverá ser afixado no mural da escola para contextualizar as produções. A equipe também ficará responsável por preparar o mural.

Veja se é possível encaminhar algumas das reportagens para jornais, revistas ou portais da região. Procure os responsáveis pelo veículo e apresente essa sugestão. Dependendo das respostas, promova uma votação para a escolha dos textos.

## 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, como lição de casa, os estudantes leiam as sugestões e proponham mais uma para a tripla. Eles devem preparar uma fala breve sobre sua dica, justificando a escolha. Podem, ainda, verificar se a obra está disponível na biblioteca da escola e levá-la para a sala de aula e apresentá-la à turma. Relembre-os das características dos gêneros ligados à apreciação, como as resenhas. Na sala, forme grupos para que todos os estudantes tenham a oportunidade de fala. Circule entre os grupos para acompanhar algumas dessas apresentações e comentar o conteúdo e a *performance*.

## Biblioteca cultural em expansão

Neste capítulo, você leu e produziu poemas. Se você gosta de poesia, veja outras dicas de leitura! Aproveite para sugerir a leitura de um poema ou de uma coletânea a seus amigos.

**Poemas de Ferreira Gullar.** Disponível em: <https://www.revistabula.com/12068-os-10-melhores-poemas-de-ferreira-gullar/>. Acesso em: 23 fev. 2022.

#### Por que devo ler esses poemas?

Ferreira Gullar é considerado um dos mais importantes poetas em língua portuguesa. “Traduzir-se”, “Poema sujo”, “Dois e dois: quatro” e “Meu povo, meu poema” são alguns de seus belíssimos poemas que podem ser lidos no *link* indicado.

**Ay Kakyry Tama (Eu moro na cidade),** de Márcia Wayna Kambeba. São Paulo: Jandaíra, 2018.

#### Por que devo ler esse livro?

Porque, no livro, Márcia Wayna Kambeba escreve crônicas e poemas que tanto retratam a vida em Belém do Pará como recriam a história de seu povo, os Omaguá/Kambeba.

**Toda poesia,** de Paulo Leminski.

São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

#### Por que devo ler essa obra?

A poesia de Paulo Leminski é muito influenciada pela cultura japonesa, mas tem, ainda, inúmeras outras surpresas. No livro **Toda poesia**, estão presentes poemas escritos desde 1976, ano da estreia do curitibano, até 1989, seu último ano de vida.

**Cuara açú,** de Márcia Wayna Kambeba.

Em: Canal Márcia Wayna Kambeba, 2017.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FFPC61NRN-8>. Acesso em: 20 jul. 2022.

#### Por que devo assistir a esse vídeo?

Para ver a poeta cantando uma canção em tupi. Cuara açú significa “grande caminho”. Segundo ela, é um “grito de resistência para os povos indígenas”. O vídeo foi gravado na vila de Macapazinho, no município de Castanhal, no Pará, o que possibilita admirar a paisagem amazônica.

Qual seria sua contribuição para esse conjunto de sugestões? Escolha uma obra que esteja em conexão com as demais e redija, em seu caderno, um box para recomendá-la.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/  
ARQUIVO DA EDITORA

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

## História de vida

Você deve ter observado, ao longo desta coleção, que nos boxes **De quem é o texto?** são oferecidas algumas informações sobre a história de vida dos produtores dos textos apresentados para leitura. Essas informações são típicas do gênero textual **biografia**, que você estudará neste capítulo.

### Leitura 1 BIOGRAFIA

Leia, a seguir, parte da biografia de Charles Monroe Schulz (1922-2000), o criador dos personagens Charlie Brown e Snoopy, entre outros. O trecho selecionado refere-se à adolescência do artista, cujo apelido era Sparky.

1. Você costuma ler as tirinhas de Peanuts (conhecido no Brasil como Minduim) e seus amigos? Algo chama a sua atenção nessas historinhas?
2. O texto que você vai ler traz detalhes da vida pessoal de uma personalidade. Você tem curiosidade por dados desse tipo? Que tipo de publicação lê para conhecê-los?
3. O que espera encontrar em um texto que diz respeito à adolescência de alguém?



Charles M. Schulz com seus personagens em foto de 1962.

Seu pai notou que Sparky “nunca parecia se dar bem com garotas”, e se perguntou se “talvez seu tamanho fosse a razão”.

O tamanho era, de fato, um obstáculo. Em sua décima série, algum idiota de sua classe lhe deu o apelido de “o baixinho da Central”.

Referência à **Central High School**, escola em que Schulz estudou.



SCHULZ, Charles M. **Peanuts**. 1995.1 tirinha.

1 a 3. Resposta pessoal. O objetivo dessas questões é contextualizar a leitura; por isso, não é preciso discuti-las. Peça aos estudantes que as leiam e pensem nas respostas.

## 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, 8 e 9.

CEL: 1, 2, 3, 4 e 5.

CELP: 1, 2, 3, 5, 6 e 7.

**Habilidades:** EF69LP15, EF69LP44, EF69LP45, EF69LP49, EF89LP05, EF89LP32 e EF89LP33.

### Orientações didáticas

Sugerimos uma primeira leitura silenciosa para que os estudantes tenham tempo de refletir sobre as relações entre o texto do biógrafo e as tirinhas de autoria do biógrafo. Na sequência, oriente-os a responder às questões.

Na seção **E se a gente... debatesse essa experiência?**, a turma será convidada a refletir sobre as questões da adolescência levantadas no texto.

Com as garotas, a timidez era o problema. Suas colegas de sala o julgavam marcado por uma extrema **reserva**. As palavras empregadas pelas meninas que o conheciam na Central – “**decoroso** e reservado”, “acanhado”, “naturalmente tímido”, um “crânio” – descrevem um menino que “não era de muita diversão”. Uma garota popular da classe dele descreveu Sparky como “um garotinho sem personalidade”, acrescentando: “Gostávamos dele, mas ele não tinha muito a oferecer”.

Ele “não era **infrequente** no fato de que nunca convidava ninguém para sair”, disse uma colega de classe. “Havia alguns que saíam em casais, mas muita gente não saía.” O que era incomum era a inabilidade dele em iniciar uma conversa com soltura e desinibição. Até mesmo mandar um “olá” nos corredores era uma agonia. “Ele simplesmente não conseguia se **colocar em evidência**”, disse a colega de classe Patricia Wsocky. “Simplesmente não era da natureza dele se enfiar num grupo qualquer e dizer: ‘Oi, sou Charlie’. Isso não era ele de jeito nenhum.”

**Reserva:** discrição, recato.

**Decoroso:** decente, digno.

**Infrequente:** não frequente, raro.

**Colocar em evidência:** chamar a atenção.

**Petrificado:** imóvel, paralisado.

**Lilases:** flores azuis, purpúreas ou brancas.

**Convicção:** certeza.



SCHULZ, Charles M. **Peanuts**. 1968. 1 tirinha.

Quanto mais bonita a garota, mais **petrificado** ele ficava. Numa visita à família Swanson em Hudson, **Wisconsin**, quando ele tinha 17 anos, passou uma boa parte do tempo em pé na janela da casa de seus primos para observar uma linda loira passando pelos **lilases** que se enfileiravam pela calçada. Jane Gilbertson era uma amiga de Dorothy, prima de Sparky, e ele quis muito conhecê-la, mas permaneceu paralisado. “Ele nunca saiu de verdade com ela”, disse Lorraine, prima dele. “Ele ficava parado na janela e a observava passar pela **St. Croix**. Ele dizia: ‘Ah, eu queria conhecê-la’. Bem discretamente para que ninguém mais escutasse isso.”

Estado dos EUA.

Rua da cidade de Hudson, no Wisconsin.

De certo modo, ele estava satisfeito em não ser visto, pois tinha uma **convicção** quase mágica de que mais cedo ou mais tarde ele seria descoberto. A questão era: por quem? Quem apareceria e veria que ele tinha, como mais tarde Charlie Brown diria sobre si mesmo, “uma personalidade que provavelmente inspirará uma sinfonia heroica”?

O desaparecimento estudado é uma técnica poderosa de garantir presença, especialmente para um garoto que se acha feio. Ele era categoricamente crítico de sua aparência, especialmente de seu nariz, que ele considerava grande – embora, na realidade, fosse normal em tamanho e formato, descendo em linha reta até a extremidade, parecida com um botão arredondado. Por tudo isso, ele se comparava com um desfavor aguçado a outros garotos de sua vizinhança:

2. Não. Já adulto, o ilustrador pediu a um amigo que procurasse pela menina por quem era apaixonado para saber se, 35 anos antes, ela havia se dado conta de que ele a paquerava no bonde. Além disso, o texto menciona uma cena de filme que mostrava o amor de uma moça por um homem que não representava a beleza ideal, a qual permanecia emocionando Schulz.

“Eu tinha alguns amigos que eram fisicamente atraentes e sempre me sentia em desvantagem por isso, e sentia que ninguém jamais gostaria de alguém que se parecesse comigo”. Um de seus momentos favoritos do cinema era o famoso clímax da história do amor cego de Chaplin, *Luzes da Cidade*, quando a jovem florista recobra sua visão e pela primeira vez vê seu herói como ele realmente é – e ainda assim, através do turbilhão de suas emoções, ainda ama o *Vagabundo*. Para Sparky, essa cena manteria sua **pungência** por toda a vida dele.

**Pungência:** sensação de angústia, aflição.

Personagem de Charles Chaplin no filme *Luzes da cidade*.



SCHULZ, Charles M. *Peanuts*. 1963. 1 tirinha.

Ele ficava de olho numa bela garota que via de manhã no bonde da linha Selby-Lake que tomava para a escola: uma moreninha magrela com olhos castanho-escuros grandes e afetuosos. “Ele sabia o nome dela e queria saber mais sobre ela”, um amigo do time de golfe recordou, “mas ele não tinha coragem para isso”. Ele manteve Lyala – pronunciado *Laila* – Bischoff sob vigilância por dois anos, nunca reunindo a coragem para falar com ela. 35 anos depois, já um cinquentão, quando ele poderia ter se apresentado, Schulz pediu a seu antigo colega de time, Pudge Geduldig, que a procurasse durante uma visita às **Twin Cities** e fizesse um par de perguntas: ela se lembrava dele do bonde? Ela tinha *visto* ele?

1a. A pequena estatura de Schulz e o nariz que descia reto até a ponta arredondada.

1b. Ele se achava feio, principalmente por causa do nariz, que considerava grande.

1c. A timidez de Schulz.

[Cidades Gêmeas] Trata-se de Minneapolis e St. Paul, as duas cidades que integram uma região metropolitana às margens do rio Mississipi, no estado de Minnesota (EUA).

MICHAELIS, David. *Schulz & Peanuts: a biografia do criador do Snoopy*. Tradução Denis de Brong Mattar e José Julio do Espírito Santo. São Paulo: Seoman, 2015. p. 115-117.

## DESVENDANDO O TEXTO

1d. Por ser pequeno, tímido e se achar feio, Schulz tinha dificuldade para se relacionar com outros adolescentes, principalmente as meninas, e não era visto como alguém interessante.

- O trecho destaca a adolescência de Schulz.
  - Quais características físicas são citadas?
  - Que opinião ele tinha de sua aparência? Por quê?
  - Qual característica psicológica ganha destaque no trecho?
  - Como essa característica psicológica e as físicas influenciaram a adolescência do biografado?
- Segundo a biografia, Schulz esqueceu as dificuldades da adolescência quando se tornou adulto? Comprove sua resposta com um fato.
- O que significa ser “uma personalidade que provavelmente inspirará uma sinfonia heroica”? O que isso revela sobre as expectativas do jovem Schulz?

3. Significa ser considerado alguém incrível, muito especial, o que revela que Schulz esperava deixar de ser invisível, como pensava ser na adolescência, e tornar-se um grande sucesso.

## De quem é o texto?



Foto de 2009.

**David Michaelis** (1957-) é um biógrafo de destaque nos EUA. Ficou conhecido por sua biografia sobre o pintor NC Wyeth, que viveu no início do século XX.

## Orientações didáticas

**Desvendando o texto – Questão 5c** – Esta atividade tem como foco a coerência, pois a formulação só será válida se os estudantes compreenderem o contexto dado pela continuação do parágrafo. Ajude-os a interpretar a fala.

**Como funciona uma biografia? – Questão 1** – Espere-se que os estudantes mencionem o romance, já que o autor parece contar uma história, costurando relatos. Schulz e as pessoas que conviveram com ele parecem personagens. Não há defesa explícita de um ponto de vista com argumentos, como nos artigos de opinião, nem a apresentação objetiva e distanciada de informações sobre um assunto, como nos verbetes de enciclopédia.

**Questão 3** – Espere-se que os estudantes possam observar que, mesmo Schulz tendo problemas em sua adolescência, conseguiu superá-los e tornar-se um escritor de grande prestígio, inclusive até usando essas questões para delinear as características de seus personagens e os enredos de algumas de suas histórias. Nessa etapa da vida, muitos estudantes passam por situações parecidas, e é de extrema importância que possam ter acesso a histórias que contribuam para seus processos de superação. Além disso, outros leitores que poderiam se interessar por essa biografia são os fãs de Schulz ou de seus personagens.

**Fala aí!** – Espere-se que os estudantes possam perceber que os textos biográficos provocam curiosidade nos leitores, principalmente quando trazem fatos da vida de uma pessoa pública ou de grande importância por algo que realizou/conquistou. Retome a questão 2 da página 119 e pergunte aos estudantes se eles buscam informações sobre a vida pessoal de alguém em outras publicações. É possível que mencionem artigos de revistas, autopublicações em *blogs* e redes sociais, entrevistas etc.

4b. A expressão *garota popular* é usada para indicar as meninas que se destacam no grupo, geralmente por sua beleza e liderança. O fato de considerar Schulz “um garotinho sem personalidade”, que “não tinha muito a oferecer”, reforça a informação de que ele estava excluído, sozinho.

4. Além de caracterizar Schulz, a biografia descreve aqueles que convivem com ele. 4a. É subjetiva, já que a expressão *algum idiota de sua classe* indica um ponto de vista pessoal sobre o fato.

a) Releia: “O tamanho era, de fato, um obstáculo. Em sua décima série, algum idiota de sua classe lhe deu o apelido de ‘o baixinho da Central’”. A identificação de quem o apelido é objetiva ou subjetiva? Justifique.

b) Entre os depoimentos está o de uma *garota popular*, expressão muito comum na cultura adolescente estadunidense. O que significa ser uma *garota popular*? Por que a fala de alguém com esse perfil é interessante nesse ponto da biografia?

5. O texto apresenta muitos depoimentos.

a) Que sinais de pontuação os separam? 5a. As aspas.

b) Quais pessoas produzem esses depoimentos? Qual é a função deles?

c) A fala “Ele não era infrequente no fato de que nunca convidava ninguém para sair” apresenta uma formulação pouco clara no português brasileiro. Reescreva-a de modo a obter clareza, mantendo o sentido pretendido.

d) O termo *infrequente* é formado pelo acréscimo de um prefixo ao radical. Quais outras palavras do quarto parágrafo contêm prefixos com o mesmo valor? Qual é esse valor?

### COMO FUNCIONA UMA BIOGRAFIA?

Para completar a análise do texto e refletir sobre as características da biografia, responda às questões.

1. Considerando o conteúdo do texto e o modo de apresentá-lo, você diria que ele se parece mais com um artigo de opinião, um romance ou um verbete de enciclopédia? Por quê?
2. O biógrafo David Michaelis optou por incluir tirinhas do próprio Schulz no texto.
  - a) Quais são os temas das tirinhas?
  - b) O que o biógrafo procurou mostrar aos leitores com elas?
3. Em sua opinião, por que a história de vida de Schulz foi biografada? Quais leitores podem se interessar por essa biografia?
4. Em sua opinião, quais motivos podem levar um escritor de biografia a escolher o biografado?
5. Leia um parágrafo transcrito de uma resenha sobre a biografia escrita por David Michaelis.

Acredito que a análise do autor acerca de cada personagem foi um dos melhores pontos da obra, pois é possível perceber que o desenho, apesar de gracioso e cômico, tem uma enorme carga de melancolia embutida em expressões e diálogos, e tal aspecto pessimista, e até bastante depressivo, ilustra fatores que podem ser

5b. O pai de Schulz, as meninas com quem ele estudou, sua prima Lorraine, o personagem Charlie Brown, o próprio Schulz e Pudge Geduldig (um antigo colega do time de golfe). Os depoimentos revelam a impressão que Schulz produzia quando adolescente e suas dificuldades de relacionamento e ajudam a tornar mais real aquilo que o biógrafo quer expor.

5c. Sugestão: Ele não era exceção por nunca convidar ninguém para sair.

5d. Incomum, inabilidade, desinibição. Valor de negação.

### Lembra?

O **radical** é a parte da palavra que concentra seu sentido básico. O **prefixo** é um morfema colocado antes do radical e que modifica seu sentido.

2a. Na primeira tira, um personagem é ridicularizado por ser baixinho; nas demais, um personagem tem dificuldade em se aproximar da menina de quem gosta por se considerar desinteressante.

1, 3 e Fala aí! Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

### Fala aí!

Por que as biografias chamam a atenção dos leitores? Você já leu alguma biografia? Como foi essa escolha?

2b. O biógrafo mostrou que parte dos temas de Schulz estava ligada à própria experiência de vida do artista.

4. Resposta pessoal. Espere-se que os estudantes indiquem que o escritor de uma biografia é alguém que tem interesse pela vida do biografado, mas há, também, pessoas que são contratadas para pesquisar e escrever sobre a vida de alguém.

compreendidos ao sabermos sobre a vida de seu criador. Depois de tudo o que viu e viveu, é possível enxergarmos que Schulz era um homem complexo, com feridas profundas o bastante para não serem totalmente apagadas e nem omitidas de suas criações.

PENIDO, Flavia. Schulz & Peanuts – David Michaelis. **Livros e chocolates**. [S. l.], 23 jan. 2016. Disponível em: <http://www.livrosechocolate.com.br/2016/01/schulz-peanuts-david-michaelis.html>. Acesso em: 24 mar. 2022.

- O trecho da biografia confirma essa observação do resenhista? Justifique sua resposta.
- A resenha é um dos gêneros textuais que contribuem para criar o desejo de conhecer uma obra. O que você achou dessa resenha? Com base nesse trecho, você teria vontade de ler a biografia? Por quê?



GALVÃO BERTAZZI/  
ARQUIVO DA EDITORA

### Desafio da linguagem

Nas atividades anteriores, você refletiu sobre **o que** o biógrafo David Michaelis contou a respeito de Schulz e sobre a forma **como** o fez. Agora, vai escrever um parágrafo de análise crítica do texto, relacionando algumas das informações. Siga o roteiro.

- Identifique o texto que será analisado.
- Mencione o traço de personalidade de Schulz abordado no texto e a consequência disso na adolescência do biografado.
- Explique como o uso de depoimentos para a caracterização do entrevistado contribui para a exposição desse traço. Para isso, use orações como “Para comprovar isso” ou outra fórmula com sentido equivalente.
- Explique como as tirinhas de Schulz incluídas na biografia cumprem função semelhante à dos depoimentos. Introduza a explicação empregando algum conector (palavra, expressão etc.) que evidencie que a informação nova está sendo comparada com a anterior.

### É lógico!

Para resolver um problema – escrever um parágrafo de análise do texto –, você vai cumprir etapas. Elas decompõem o problema maior para que você possa resolvê-lo com mais facilidade.

**5b. Resposta pessoal.** Estimule os estudantes a sustentar sua opinião e a diferenciar o desejo de leitura criado pela resenha e pela própria obra.

## Orientações didáticas

**Desafio da linguagem** – Sugestão: A obra **Schulz & Peanuts: a biografia do criador de Snoopy** foi escrita por David Michaelis. Na parte em que expõe a adolescência do quadrinista, o biógrafo destaca a timidez, que criava dificuldade em seus relacionamentos sociais. Para comprovar isso, Michaelis se vale de depoimentos de parentes e antigos colegas, que expõem a pouca visibilidade de Schulz e relatam situações em que ele não conseguiu expressar seus sentimentos. Com o mesmo objetivo, o biógrafo inclui na obra tirinhas do autor em que as situações vividas pelos personagens espelham igual dificuldade nas relações, mostrando a importância desse tema na vida do artista.

Sugerimos que esta atividade seja realizada após a correção das demais para que os estudantes tenham domínio do conteúdo a ser exposto, o que lhes permitirá dedicar-se à busca da melhor forma de expressão.

Para a correção, os estudantes podem formar trios e avaliar as produções considerando: 1) o cumprimento das etapas indicadas no roteiro; 2) a coerência do conector empregado para introduzir a última parte do parágrafo; 3) a clareza da exposição; 4) a capacidade de ser conciso; 5) a adequação da linguagem à situação de comunicação (texto analítico, com circulação na escola, e, portanto, formal).

### Da observação para a teoria

O gênero textual **biografia** caracteriza-se por apresentar a história de vida de uma pessoa, geralmente uma figura pública: um artista, um líder político, um cientista, um esportista etc. São relatados os principais fatos da vida do biografado, os motivos que o tornaram conhecido, as dificuldades que enfrentou e, muitas vezes, dados bastante particulares, que são desconhecidos do público. Os fatos são, geralmente, apresentados em ordem cronológica. Uma biografia pode ser escrita por um biógrafo ou pelo próprio biografado. Neste último caso, trata-se de uma **autobiografia**.

## E se a gente... debatesse essa experiência?

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 4.

CELP: 1, 3, 5, 6 e 7.

Habilidades: EF69LP11, EF69LP13, EF69LP14, EF69LP15, EF69LP19 e EF89LP12.

### Orientações didáticas

Aproveitamos a leitura da biografia de Schulz, na seção **Leitura 1**, para promover uma reflexão sobre aspectos ligados à saúde mental. Os adolescentes são convidados a refletir sobre as experiências do cartunista e a relacioná-las com informações atuais acerca dos contextos escolares estadunidense e brasileiro. Vão, ainda, considerar as suas expectativas em relação ao Ensino Médio.

Antecipe o tempo que os grupos terão para o debate e avise que será chamado um relator de cada grupo para apresentar parte das informações discutidas.

Após o debate, use as questões como mote para iniciar blocos de discussões. Chame um estudante para resumir o que seu grupo discutiu sobre aquele item e convide os demais integrantes para complementar ou corrigir informações. Em seguida, veja se os demais grupos querem contribuir, sem redundâncias, para a discussão do tópico.

**Questão 1** – Espera-se que os estudantes observem que as relações exemplificam situações de *bullying*, dado que Schulz se sentia intimidado pelo tratamento que recebia. Provavelmente, os estudantes mencionarão que o contexto descrito não destoava do atual. Retome a informação de que Schulz viveu entre 1922 e 2000 e que essa biografia foi publicada em 2007.

**Questão 2** – Provavelmente, os estudantes indicarão que certas figuras, como a “garota popular”, e o *bullying* são frequentemente representados em filmes e séries. É provável que citem séries como **Eu nunca...**, de 2020 (14 anos); **Glee**, de 2009 (13 anos); **High School Musical**, de 2006 (livre); **Meninas malvadas**, de 2003 (12 anos); ou clássicos como **Curtindo a vida adoidado**, de 1986 (livre).

## E SE A GENTE...

### ... debatesse essa experiência?

Releia alguns trechos da biografia de Schulz:

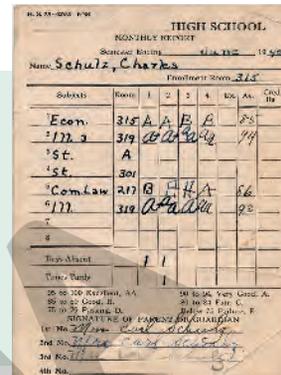
- I. “Em sua décima série, algum idiota de sua classe lhe deu o apelido de ‘o baixinho da Central.’”
- II. “Suas colegas de sala o julgavam marcado por uma extrema reserva. As palavras empregadas pelas meninas que o conheciam na Central – ‘decoroso e reservado’, ‘acanhado’, ‘naturalmente tímido’, um ‘crânio’ – descrevem um menino que ‘não era de muita diversão’. Uma garota popular da classe dele descreveu Sparky como ‘um garotinho sem personalidade’, acrescentando: ‘Gostávamos dele, mas ele não tinha muito a oferecer.’”

As biografias acabam por também documentar o contexto em que uma pessoa viveu. A biografia de Schulz, por exemplo, mostra as relações entre os adolescentes estadunidenses no final dos anos 1930.

Em grupos, discutam as experiências vividas pelo cartunista quando adolescente. As perguntas a seguir devem nortear o debate. Lembrem-se de:

- ouvir as ideias dos colegas e apresentar seus argumentos.
  - formular perguntas para esclarecer dúvidas e organizar ideias.
  - observar a expressão facial e as entonações dos colegas a fim de ver como contribuem para reforçar as ideias apresentadas por eles.
1. O que os trechos destacados da biografia nos revelam sobre a escola que Schulz frequentava? Ao ler a biografia, vocês perceberam que o texto se referia a um contexto escolar tão antigo?
  2. Qual é a relação desses trechos com o que sabemos das escolas para adolescentes nos Estados Unidos (*High School*), que, muitas vezes, conhecemos por meio de filmes e séries? Quais produções artísticas embasam suas considerações?
  3. Estereótipo é uma imagem preconcebida e generalizada sobre alguém ou algo. Quais estereótipos vocês observam no texto? Por que é prejudicial categorizar as pessoas?
  4. Schulz tinha problemas para se relacionar com outros adolescentes. Você acha que a culpa era dele? Por quê?
  5. Logo vocês serão estudantes do Ensino Médio, que corresponde a *High School*. Na opinião de vocês, as relações no Ensino Médio brasileiro são semelhantes às mostradas nas produções estadunidenses?
  6. Vocês estão particularmente preocupados com as relações que estabelecerão no Ensino Médio?

124



Reprodução do boletim de Charles Schulz, 1940.

1 a 6. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.



Reprodução do cartaz do filme **Meninas malvadas**, que destacou as relações entre estudantes em uma *High School*.

**Questão 3** – Espera-se que os estudantes reconheçam as figuras do sujeito tímido isolado, do que sofre por não se adequar a padrões de beleza e da “garota popular”. Além disso, o biógrafo repetiu o estereótipo da *High School* como ambiente confortável apenas para alguns tipos de estudantes.

**Questão 4** – Discuta com os estudantes a questão do *bullying*. Deixe-os apresentar suas opiniões e ajude-os, com perguntas, a notar que, de um lado, a personalidade de Schulz dificultava sua integração, já que ele não tinha iniciativa para se aproximar dos colegas. De outro lado, a provável reprovação de sua timidez reforçava o isolamento. O grupo poderia tê-lo ajudado a se integrar e a mostrar sua faceta artística, que o tornaria alguém interessante.

Continua

## Leitura 2 BIOGRAFIA

Agora, na **Leitura 2**, leia o primeiro capítulo da biografia de um artista brasileiro muito famoso, que ficou conhecido como Grande Otelo (1915-1993). Observe diferenças e semelhanças em relação à biografia de Charles Monroe Schulz, que você estudou na **Leitura 1**.

### Uberabinha

Para se ter uma ideia de quanto Grande Otelo trabalhava na segunda metade da década de 1950, basta que se diga que, em 1957, foram lançados seis filmes com a sua participação: *Metido a bacana*; *Brasília*; *Baronesa transviada*; *Rio, Zona Norte*; *De pernas pro ar*; e *Com jeito, vai*. E não era somente cinema: no dia 6 de agosto daquele ano, o produtor e diretor Carlos Machado promoveu na elegante boate *Night and Day*, no Centro do Rio, a estreia de *Mister Samba*, um espetáculo que focalizava a vida e a obra de Ary Barroso, que tinha Grande Otelo entre os seus protagonistas.

Com a casa lotada de cariocas e de turistas vindos de todas as regiões brasileiras e de outros países, ele dividia com Elisete Cardoso, a estrela do *show*, a interpretação de “Boneca de **piche**”, um dos grandes êxitos da carreira de Ary. Grande Otelo e Elisete interpretavam essa canção havia vários anos, desde o tempo em que a grande cantora, ainda desconhecida do grande público, recebia a ajuda do amigo. Ele conseguia apresentações em clubes, circos, onde, enfim, houvesse um dinheirinho para socorrê-la naquela fase de tanta dificuldade financeira, para cantarem em dupla “Boneca de piche”.

Certa noite, o público percebeu que alguma coisa incomodava Grande Otelo. Desaparecera o brilho do seu rosto e a alegria de sempre. Ao cantar os versos “Boneca de piche / Da cor de **azeviche**”, calou a boca, começou a vomitar em pleno palco e correu para os bastidores. Um médico que assistia ao *show* levantou-se assustado e correu para o camarim. Depois de aplicar uma injeção de **coramina**, ensopou um algodão com **amônia** e levou-o ao nariz do paciente, que protestava com **veemência**. Poucos minutos depois, com o brilho do rosto de volta, o artista manifestou a intenção de continuar o trabalho.

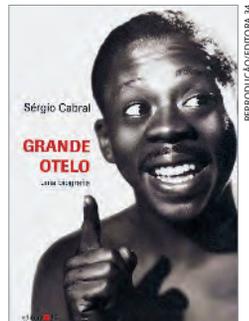
- Vou voltar para o palco.
- Não faça isso. Vamos saber o que você tem – advertiu o médico.

Otelo não levou a discussão adiante. Esperou apenas que Elisete Cardoso encerrasse a interpretação de “No rancho fundo” para voltar ao palco e dar continuidade ao número exatamente na parte interrompida.

“Boneca de piche  
Da cor do azeviche...”

Elisete sorriu feliz e não escondeu a emoção, enquanto o público aplaudia cada verso do delicioso samba de Ary Barroso.

Terminado o *show*, o médico voltou ao camarim e os dois saíram pela noite carioca. Divertiram-se muito lembrando de casos que ambos viveram ou testemunharam na primeira infância em São Pedro de



Reprodução de capa do livro **Grande Otelo: uma biografia**, de Sérgio Cabral. São Paulo: Editora 34, 2007.

**Transviada:** sumida, desaparecida.

**Piche:** resina muito pegajosa, de cor preta.

**Azeviche:** substância mineral de cor muito preta, usada para fazer enfeites.

**Coramina:** substância usada como estimulante cardíaco e respiratório.

**Amônia:** gás solúvel em água, de odor intenso, que, no passado, era usado para reanimar pessoas que desmaiavam.

**Veemência:** força, ardor.

125

## Leitura 2

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 6 e 7.

CEL: 1, 2, 3, 4 e 5.

CELP: 2, 3, 5, 6, 7, 8 e 10.

Habilidades: EF69LP44, EF69LP49 e EF89LP33.

### Orientações didáticas

Peça aos estudantes que façam uma leitura silenciosa do texto e o dividam em partes, conforme o tipo de informação que expõem. Eles devem atribuir títulos que identifiquem a ideia central de cada parte. Em seguida, forme duplas para que conversem sobre suas respostas. Não é preciso corrigir a atividade; a troca de informações é suficiente para que os estudantes chequem a validade de sua leitura e a coerência de sua segmentação e para que conheçam outras estratégias de abordagem do texto.

### Continuação

Observe se os estudantes comentam o caso de Schulz fazendo generalizações pertinentes, ou se apontam para casos particulares e próximos, ação que deve ser coibida imediatamente, mas levada para discussão com os demais professores e a coordenação.

**Questão 5** – Os estudantes devem justificar seu ponto de vista apresentando exemplos. Ajude-os a distinguir fato e opinião de *fake news* (desinformação). É provável que o tema da violência nas escolas estadunidenses apareça nessa resposta, bem como os dados sobre as ações *antibullying* no Brasil. É importante, nesta discussão, que sejam consideradas as características específicas da escola em que vocês estão e das relações sociais que se travam nela.

**Questão 6** – A pergunta deve ser feita a toda a turma, sem a intermediação dos relatores dos grupos. É importante que os estudantes tenham a oportunidade de falar de suas expectativas e apreensões.

Uberabinha, a cidade onde nasceram, situada a 863 metros acima do nível do mar, no nordeste do Triângulo Mineiro. Em 1929, a cidade mudaria o nome para Uberlândia, por sugestão de um dos seus filhos ilustres, João de Deus Faria. O médico, chamado Josias de Freitas, era um menino de dois anos quando Otelo, filho da cozinheira da sua casa, Maria Abadia de Souza, nasceu. Em 1957, Josias vivia no Rio, onde abriu consultório e ganhou muito prestígio como cirurgião; mais tarde, viria a assumir a direção-geral do Hospital Grafée Guinle, que transformou na maior trincheira do país na luta contra a aids.

Por ter apenas dois anos quando Grande Otelo nasceu, Josias não se lembrava da data exata do nascimento do amigo. Nada de mais, pois o próprio Otelo também ignorava. E por isso acabou inventando uma: o dia e o mês, 18 de outubro, segundo justificava, seriam os mesmos do seu batizado. Já o ano, 1915, inventara mesmo. É que ele nunca recorrera à única fonte possível para conhecer toda a verdade, já que, na época, principalmente numa cidade do interior, quase sempre os filhos do povo deixavam de ser registrados nos cartórios oficiais. Se ele tivesse o cuidado de recorrer ao arquivo da paróquia Nossa Senhora do Carmo, em Uberlândia, veria no livro número 11, de 150 folhas, com a relação de todos os batizados que deveriam ser realizados entre 1º de janeiro de 1915 e 19 de outubro de 1917, o dia certo em que veio ao mundo. Talvez por sobrar folhas em branco, o livro foi até janeiro de 1918. Na página 108, o registro número 42 dá conta de um batizado realizado pelo vigário da paróquia, **cônego** Pedro Pezzuto, com os seguintes dizeres: “A vinte e um de janeiro de 1918, batizei o inocente Sebastião, nascido a 18 de outubro do ano passado, filho legítimo de Francisco Bernardo da Costa e de Maria Abadia. Padrinhos: Marcelino Felipe de Campos e Maria de Pina”. Portanto, a versão do futuro ator sobre o seu nascimento estava correta pelo menos em relação ao dia e ao mês, embora não tivessem nada com a data do batizado, que foi dia 21 de janeiro. Ele só errou no ano em que nasceu. Na verdade, era dois anos mais novo, pois, segundo o registro da igreja, nasceu em 1917 e não em 1915, como dizia.

CABRAL, Sérgio. **Grande Otelo**: uma biografia. São Paulo: Editora 34, 2007. p. 19-21.

## REFLETINDO SOBRE O TEXTO

1. O texto que você leu foi publicado em 2007. Nessa ocasião, quanto tempo havia decorrido desde a morte de Grande Otelo? **1. 14 anos.**
2. O primeiro capítulo da biografia trata de qual época da vida do biografado? Que estratégia foi utilizada para focar esse momento?
3. Releia o início do texto.
  - a) Que imagem de Grande Otelo o leitor constrói com base no primeiro parágrafo? **3a. A imagem de um homem que trabalhava muito e fazia bastante sucesso.**
  - b) A relação que o artista mantinha com a cantora Elisete Cardoso acrescenta outra característica a essa imagem. Qual? Justifique. **3b. A solidariedade, porque Grande Otelo procurava apresentações para ambos em clubes e circos para que a amiga pudesse ter rendimentos em uma fase de dificuldade financeira.**

126



**Grande Otelo** foi o primeiro artista negro a fazer sucesso no cinema e na televisão brasileiros. Para saber mais sobre esse grande ator, você pode buscar uma biografia breve dele no site do Museu Afro Brasil: <http://www.museuafrobrasil.org.br/o-museu/apresentacao>. Acesso em: 25 mar. 2022.

**Cônego**: padre, religioso.

2. O primeiro capítulo traz informações sobre o nascimento de Grande Otelo (como é comum na maioria das biografias). Para tratar dessas informações, o biógrafo relatou o episódio em que o artista passou mal durante um espetáculo e foi atendido por um médico que era, na verdade, seu amigo de infância, informação que permitiu retomar o relato do passado.

## De quem é o texto?



Foto de 2011.

**Sérgio Cabral** (1937-), jornalista fluminense, escreveu biografias com informações precisas e muitas vezes inéditas de importantes artistas da cultura brasileira, como Tom Jobim e Nara Leão, com quem conviveu.

4. O capítulo foi iniciado com o relato de um espetáculo.
- Qual era o tema desse espetáculo? **4a. A vida e a obra de Ary Barroso.**
  - Que fato inesperado aconteceu durante a apresentação e como a situação se resolveu? **4b. Grande Otelo sentiu-se mal e precisou ser atendido por um médico.**
  - A narração do que ocorreu durante o *show* pôs em destaque o médico Josias de Freitas. Por que ele é importante para o relato da vida de Grande Otelo? **4c. Porque, além de ter ajudado a socorrê-lo, o médico fez parte do passado do artista.**
  - Há indícios no texto de que o médico também é uma figura de destaque social? Justifique. **4d. Sim. O médico Josias de Freitas foi diretor-geral do Hospital Grafée Guinle, que foi muito importante na luta contra a aids.**
5. Localize, no capítulo, algumas informações sobre Grande Otelo.
- Qual é o primeiro nome dele? **5a. Sebastião.**
  - Onde ele nasceu? **5b. Em São Pedro de Uberabinha, atual Uberlândia.**
  - Considerando a verdadeira data de nascimento de Grande Otelo, quantos anos ele tinha em 26 de novembro de 1993, quando faleceu? **5c. 76 anos.**
  - Segundo a data que o próprio artista indicava como correta, quantos anos ele teria vivido? **5d. 78 anos.**
  - Que estratégia Sérgio Cabral, o autor da biografia, usou para descobrir a data exata de nascimento de Grande Otelo?
6. O texto menciona a família de Grande Otelo.
- Qual era a condição financeira dessa família? **6a. Era uma família pobre.**
  - Cite um fato que justifique sua conclusão.
  - Conclua com base na resposta anterior: além de construir a imagem de uma pessoa, geralmente uma figura pública, que outro conhecimento as biografias podem oferecer ao leitor? Explique sua resposta.
7. Em sua opinião, essa biografia mostrou uma imagem negativa ou positiva de Grande Otelo? Justifique sua resposta.
8. Para você, por que Grande Otelo mereceu uma biografia? Que tipo de leitor teria interesse em lê-la? Por quê?

### Da observação para a teoria

As **biografias** são textos que informam e, ao mesmo tempo, entretêm e emocionam os leitores. Para tornar a leitura mais prazerosa, é comum que contem com recursos típicos da literatura, como a inserção de diálogos. Além disso, podem incluir trechos de documentos, cartas escritas ou recebidas pelo biografado, fotos etc. Dependendo da opção do biógrafo, o texto pode ser mais neutro ou conter marcas que revelam uma opinião sobre a personalidade em foco. Uma biografia pode exaltar uma pessoa, mas também pode ser crítica.

8. Resposta pessoal. Sugestão: Grande Otelo foi uma pessoa bastante conhecida e, por isso, sua biografia pode alcançar um público amplo, especialmente pessoas interessadas na música e no cinema brasileiros, bem como em uma personalidade negra de destaque.

Investigue. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

### Investigue



ARQUIVO CRUIZEIRO/END.A PRESS

Foto de 1959.

O texto menciona o compositor **Ary Barroso**. Qual é a importância dele no cenário artístico brasileiro?

**5e. Cabral consultou os registros da paróquia Nossa Senhora do Carmo, em Uberlândia, que registrava a data de nascimento das crianças batizadas.**

**6b. O fato de o nascimento do menino não ter sido registrado, como costumava acontecer com a população de baixa renda.**

**6c. As biografias podem também ajudar a construir uma visão de determinado momento histórico, como exemplifica a referência à ausência de registro de nascimento entre a população de baixa renda nas primeiras décadas do século XX.**

### Fala aí!

Coloque-se no lugar de um biógrafo. Que meios você usaria se precisasse reunir informações para escrever uma biografia?

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

**7. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam que a imagem é positiva, já que a biografia mostra um artista trabalhador e bem-sucedido, devotado aos amigos, que respeitava muito o público, como revela o retorno ao palco após o episódio de mal-estar, e que superou a dificuldade relativa a uma origem pobre.**

**Investigue** – Ary Barroso nasceu em Ubá, Minas Gerais. Foi um importante compositor da música popular brasileira e criador dos clássicos “Aquarela do Brasil”, “No tabuleiro da baiana”, “Boneca de piche” e “No rancho fundo”, entre outras canções. Muitos intérpretes importantes, como Carmen Miranda, gravaram suas canções.

**Fala aí!** – Espera-se que os estudantes, com base no que observaram nas duas biografias lidas, mencionem entrevistas com o próprio biografado, familiares, colegas de trabalho e conhecidos e o acesso a documentos. Também podem mencionar a consulta a reportagens sobre o biografado ou àquelas que o citaram, o acesso a entrevistas concedidas, a verificação de diários ou perfis em redes sociais etc. Pergunte quais cuidados um biógrafo deve ter no uso desse material para ajudá-los a perceber, por exemplo, que entrevistas expressam opiniões e dependem da memória das pessoas, o que exige checagem dos dados. Essa observação deve ser transferida para a leitura de biografias e de outros textos, que exigem sempre uma postura crítica.

**BNCC em foco**

CG: 1, 2 e 4.  
 CEL: 1 e 2.  
 CELP: 1 e 3.  
 Habilidades: EF69LP47, EF09LP08 e EF09LP11.

**Orientações didáticas**

Os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo são, frequentemente, abordados em análises de textos narrativos ficcionais. Sua relevância como articuladores das partes do texto é citada, na BNCC, na habilidade EF69LP47. Nesta seção, aproveitando o gênero biografia, ampliaremos o estudo desses recursos observando-os na construção de um relato de caráter não ficcional, em que ocorre emprego semelhante, uma vez que também está em uso uma estrutura narrativa. Veremos seu emprego, igualmente, em uma receita culinária, promovendo novas observações sobre um gênero que os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estudam com o objetivo de se familiarizar com a estrutura própria de textos injuntivos instrucionais. Nesse processo, pretendemos dar foco a aspectos linguísticos, contribuindo para que os estudantes ampliem sua consciência acerca de como o sentido do texto é construído.

**Se eu quiser aprender MAIS**

**As indicações de tempo**

As indicações do momento em que ocorrem as ações são fundamentais para que uma narrativa seja coerente, além de serem importantes em outros gêneros que apresentam uma sucessão de acontecimentos. Uma falha nessa marcação pode resultar em um problema de lógica. Vamos observar esse aspecto nas duas atividades a seguir.

1. Releia um trecho da biografia de Grande Otelo, no qual se narra um acontecimento. 1b. *Desaparecer*: causa; *perceber*: consequência.

Certa noite, o público percebeu que alguma coisa incomodava Grande Otelo. Desaparecera o brilho do seu rosto e a alegria de sempre. Ao cantar os versos “Boneca de piche / Da cor de azeviche”, calou a boca, começou a vomitar em pleno palco e correu para os bastidores. Um médico que assistia ao *show* levantou-se assustado e correu para o camarim. Depois de aplicar uma injeção de coramina, ensopou um algodão com amônia e levou-o ao nariz do paciente, que protestava com veemência. Poucos minutos depois, com o brilho do rosto de volta, o artista manifestou a intenção de continuar o trabalho.

- a) Que palavra poderia ser usada para relacionar os dois primeiros períodos, de modo a uni-los: *porque* ou *portanto*? 1a. *Porque*.
- b) Considerando a relação entre as ações de *perceber* e *desaparecer*, qual expressa a causa e qual indica a consequência?
- c) O que ajudou você a chegar a essa conclusão? 1d. *Aplicar a injeção. A palavra depois.*
- d) Qual foi a primeira ação do médico: aplicar a injeção ou fazer o paciente cheirar o algodão? Que palavra revela essa ordem?
- e) A ação de *protestar com veemência* iniciou-se antes ou depois do uso do algodão com amônia? Justifique a resposta observando o tempo dos verbos empregados no relato.
- f) Que expressão foi usada para indicar quanto tempo se passou entre o tratamento médico e seu resultado? 1f. *Poucos minutos depois.*

2. Observe agora as expressões de tempo em uma receita culinária.

**Canjica com raspas de laranja e mel**

Canjica de Rita Lobo leva leite de coco e amendoim torrado a gosto

**Ingredientes**

- |                                    |   |
|------------------------------------|---|
| 1 xícara (chá) de canjica          | 2 canelas em rama                             |
| 1 litro de água                    | raspas de 1 laranja-baía                      |
| 1 garrafa de leite de coco (200ml) | mel (a gosto) para servir                     |
| 1/2 xícara (chá) de açúcar         | amendoim torrado sem pele e sem sal (a gosto) |
| 3 cravos-da-índia                  |   |



1c. Há dois modos de notar que *desaparecer* é a primeira ação: o uso do verbo no pretérito mais-que-perfeito do indicativo, que indica uma ação ocorrida no passado, antes de outra também ocorrida no passado ou a relação de sentido entre as ações, já que algo só pode ser percebido se já tiver acontecido.

1e. Iniciou-se antes, como indica o uso do verbo no pretérito imperfeito do indicativo, que sugere ação em andamento.

Palavras e expressões de tempo contribuem para organizar as ações narradas, pois indicam a sequência em que aconteceram e o intervalo de tempo entre elas. Essa sequência também pode ser revelada pelo tempo dos verbos, pela ordem em que as ações são citadas e pela relação de sentido entre elas.

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

2a. O texto indica a quantidade exata dos ingredientes e o tempo necessário para cada etapa do preparo, assim como detalhes relativos às ações que devem ser feitas.

2b. Assim como nas narrativas, o “modo de preparo” relata uma sequência de ações que desembocam em um desfecho, no caso, o prato pronto.

### Modo de preparo

1. Em uma tigela grande, coloque a canjica e regue com a água. Cubra com filme (ou um prato) e leve para a geladeira. Deixe de molho por 12 horas.

2. Passado o tempo de molho, transfira a canjica com a água para a panela de pressão. Junte o leite de coco, o açúcar, o cravo, a canela e misture. Tampe a panela e leve ao fogo médio para cozinhar. Quando começar a apitar, diminua o fogo e deixe cozinhar por 25 minutos.

3. Enquanto a canjica cozinha, pique grosseiramente o amendoim e faça raspas da laranja – cuidado para não extrair a parte branca da casca, o que pode amargar a receita.

4. Após os 25 minutos de cozimento, desligue o fogo e espere toda a pressão sair antes de abrir a panela (se quiser acelerar o processo, levante a válvula com um garfo, mas saiba que isso diminui o tempo de vida útil da panela). Leve a panela sem a tampa de volta ao fogo baixo e deixe cozinhar por mais 10 minutos ou até engrossar o caldo.

5. Desligue o fogo e transfira a canjica para uma tigela. Sirva a seguir com as raspas de laranja, mel e o amendoim picado.



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

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

2c. Nos contos, são narradas ações que já aconteceram, enquanto na receita as ações são indicadas como comandos que devem ser obedecidos e, portanto, estão projetados no futuro.

- a) O gênero textual **receita** exige grande precisão. Como isso é notado no texto?
- b) O que há em comum entre as etapas do modo de preparo e uma narrativa?
- c) Do ponto de vista da informação sobre o tempo, o que diferencia tais etapas do que lemos em contos, por exemplo?
- d) Qual recurso foi usado pela produtora da receita para separar os blocos de ações necessárias ao preparo?
- e) No segundo item, existem três indicações de tempo. Quais são elas?
- f) Qual dessas indicações de tempo é variável? Por quê?
- g) Que palavra foi usada na receita para indicar que duas ações devem ser feitas simultaneamente?
- h) Reescreva o trecho “Após os 25 minutos de cozimento, desligue o fogo e espere toda a pressão sair antes de abrir a panela”, iniciando-o com “Após os 25 minutos de cozimento, desligue o fogo e abra a panela...”. Justifique a alteração feita.
- i) *Sirva a seguir* é uma expressão que instrui o cozinheiro quanto ao momento de servir o prato. Como ele deve proceder?

2f. “Quando começar a apitar” é uma indicação variável, porque depende de algumas condições, como as diferentes potências do fogo.

2i. Ele deve servir o prato imediatamente.

2h. Após os 25 minutos de cozimento, desligue o fogo e abra a panela depois de toda a pressão sair. A troca de *antes de* para *depois de* é necessária para manter correta a ordem das ações.

## Falando sobre a nossa língua

### BNCC em foco

CG: 1, 2 e 4.  
CEL: 1, 2 e 3.  
CELP: 1, 2 e 3.  
Habilidades: EF09LP05 e EF09LP06.

### Tópicos trabalhados na parte de linguagem deste capítulo

- Predicado nominal.
- Predicado verbo-nominal.
- Verbo de ligação.
- Predicativo do sujeito.
- Predicativo do objeto.

## Orientações didáticas

A seção estuda, de maneira produtiva e contextualizada, o predicado nominal e seus componentes, o verbo de ligação e o predicativo do sujeito, atendendo ao desenvolvimento das habilidades EF09LP05 e EF09LP06. Incluímos também o predicado nominal e o predicativo do objeto, a que o texto da BNCC não faz referência em nenhuma das habilidades relativas ao Ensino Fundamental. Pela nossa experiência como professores, entendemos, porém, que os estudantes, ao ter contato com as estruturas oracionais dotadas de predicado nominal e predicado verbal, terão curiosidade em relação às formulações que apresentam uma organização diferente e estarão prontos para estudá-las; por isso, optamos por incluir o predicado verbo-nominal na coleção. Ressaltamos que, assim como nos demais estudos da morfossintaxe, a exploração desses tópicos tem como objetivo o desenvolvimento da leitura e da produção textual, que ganha nuances, por exemplo, com a compreensão de que o predicativo do objeto pressupõe, em vários casos, uma ação avaliativa. Observamos que a BNCC, de modo coerente com sua proposta geral, ressalta os efeitos de sentido produzidos pelo uso desses termos. São pré-requisitos desejáveis para a abordagem o reconhecimento dos termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbos e seus complementos e modificadores), a noção de verbo

Continua

## Falando sobre a NOSSA LÍNGUA

### O predicado nominal e o predicado verbo-nominal

#### COMEÇANDO A INVESTIGAÇÃO

Leia as orações transcritas da biografia de Grande Otelo com atenção:

- “Desaparecera o brilho de seu rosto e a alegria de sempre.”
- “Otelo não levou a discussão adiante.”
- “e os dois saíram pela noite carioca.”
- “Portanto, a versão do futuro ator sobre o seu nascimento estava correta pelo menos em relação ao dia e ao mês”

Retome o estudo já feito sobre **predicado verbal** no Capítulo 1 e faça o que se pede.

1. Identifique a oração que não apresenta esse tipo de predicado.
2. Explique o que fez você distingui-la das demais.
3. Forme uma dupla com um colega e observem outras orações transcritas das biografias lidas ou formuladas com base em seu conteúdo. Copiem o quadro a seguir no caderno e completem-no com essas orações, separando-as em grupos. Procurem encontrar padrões, isto é, semelhanças nas estruturas para lidar com os tipos de predicado que vocês ainda não conhecem.

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
Predicado verbal	Predicado nominal	Predicado verbo-nominal
“— Não faça isso.”	“Na verdade, era dois anos mais novo.”	“Elisete sorriu feliz.”

- (1) “O tamanho era, de fato, um obstáculo.”
- (2) Suas colegas de sala o julgavam reservado.
- (3) “Gostávamos dele.”
- (4) “Oi, sou Charlie.”
- (5) “mais petrificado ele ficava.”
- (6) “Ele nunca saiu de verdade com ela.”
- (7) Schulz observava a garota ansioso.
- (8) “Ele era categoricamente crítico de sua aparência, especialmente de seu nariz.”
- (9) “Ele sabia o nome dela.”
- (10) Anos depois, ele continuava interessado na opinião dela.

#### 130

#### Continuação

como núcleo das orações e o domínio da noção de transitividade, mencionados, em especial, nas habilidades EF07LP04, EF07LP05 e EF08LP06.

A seção inicia com uma atividade cujo objetivo é preparar os estudantes para a observação de determinados padrões na construção das orações, os quais determinam os tipos de predicado.

**Começando a investigação** – Sugerimos que os estudantes realizem, em duplas (ou trios, se forem turmas muito numerosas), as atividades da subseção. Eles deverão voltar às orações, para eventuais correções na distribuição, após o estudo da teoria. Oriente essa retomada e tire dúvidas. Ressaltamos que se trata de uma atividade introdutória, com foco na estrutura; os efeitos semânticos serão desenvolvidos na sequência imediata.

1. Oração IV: “Portanto, a versão do futuro ator sobre o seu nascimento estava correta [...]”.

2. Resposta pessoal. Espere-se que os estudantes expliquem que, no predicado verbal, o verbo expressa ação ou fenômeno da natureza, o que não acontece com o verbo “estar”, nessa oração. Os estudantes também podem fazer referência a características do predicado nominal, que ainda não foi estudado sistematicamente, mas já foi apresentado.

3. Grupo 1: 3, 6 e 9; grupo 2: 1, 4, 5, 8 e 10; grupo 3: 2 e 7.

#### É lógico!

Para distribuir os predicados, você encontrou padrões. Essa é uma importante habilidade do pensamento computacional.

Como você deve ter observado, a ideia expressa pelo verbo e a presença de características atribuídas ao sujeito ou ao complemento do verbo determinam três diferentes tipos de predicado. Veja, na sequência, o que caracteriza o **predicado nominal** e o **predicado verbo-nominal**.

## O predicado nominal

Leia e observe com atenção este anúncio.



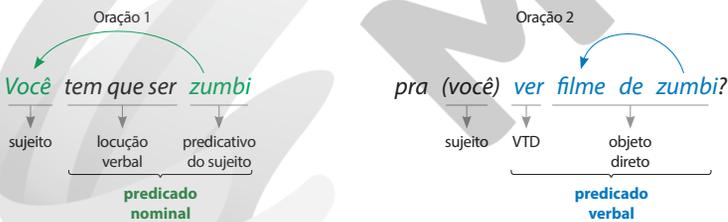
Festival de Cinema Judaico tem cartazes muito criativos. **Veja.** São Paulo, 1º ago. 2013. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/coluna/tudo-cinema/festival-de-cinema-judaico-tem-cartazes-muito-criativos/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

1. O que esse anúncio divulga? **1. O Festival de Cinema Judaico.**
2. Qual resposta deve ser dada à primeira pergunta do anúncio? “Sim” ou “Não”? Por que essa pergunta funciona como argumento?
3. No período “Você tem que ser zumbi pra ver filme de zumbi?”, a palavra *zumbi* tem a função de caracterização. Quais termos ela caracteriza em cada oração desse período?

2. “Não”. É argumento porque o leitor deve concluir que não é preciso ter uma característica específica para assistir a certo tipo de filme. Logo, deve reconhecer que não é preciso ser judeu para assistir a filmes judaicos.

3. Na primeira oração, a palavra *zumbi* caracteriza o termo *você*; na segunda, o termo *filme*.

No anúncio que você leu, o termo *zumbi* exerce duas funções sintáticas diferentes. Acompanhe a análise do primeiro período.



Na **oração 2**, a locução *de zumbi* acompanha e caracteriza o termo *filme*, funcionando como seu *adjunto adnominal*. O **verbo** *ver*, que exprime ação, é o termo principal do predicado, seu **núcleo**. Portanto, trata-se de um **predicado verbal**, como você já estudou.

### Lembra?

O **predicado verbal** tem como núcleo um verbo que indica ação ou fenômeno da natureza. O verbo se classifica como verbo intransitivo ou transitivo (direto e/ou indireto).

Agora, observe que, na **oração 1**, *zumbi* caracteriza o sujeito (você), mas não o está acompanhando. O termo aparece no predicado e exerce a função de núcleo, pois carrega a principal informação. A locução verbal não expressa uma ação; apenas relaciona esse núcleo ao sujeito. Trata-se, aqui, de um predicado centrado em um nome, por isso é chamado de **predicado nominal**.

Acompanhe a análise da HQ a seguir, do quadrinista goiano Caetano Cury, para conhecer melhor o predicado nominal.

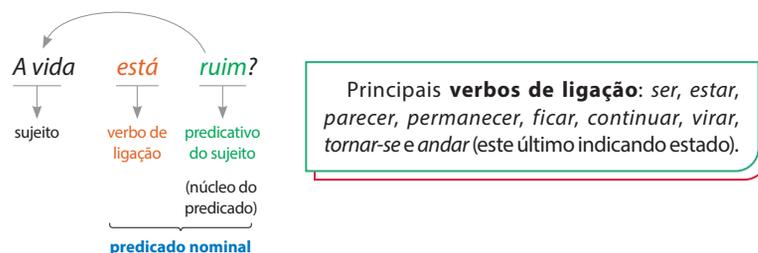


CURY, Caetano. **Téo & O Mini Mundo**. 2021. Disponível em: [https://www.instagram.com/p/CVlp1OerjOJ/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CVlp1OerjOJ/?utm_source=ig_web_copy_link). Acesso em: 28 jul. 2022.

O sentido da HQ é produzido, em grande parte, pelo uso dos verbos *ser* e *estar*, que ligam o sujeito *vida* a características. No primeiro e no segundo quadrinhos, o menino pergunta à borboleta qual é a natureza da vida, solicitando que ela a qualifique. A borboleta opta por não o fazer e apenas declara a existência da vida. O menino, então, reformula a frase, trocando o verbo. Desse modo, em lugar de determinar a natureza da vida, caracteriza-a naquele determinado momento.

Na frase *A vida está ruim?*, há um **predicado nominal**, cujo núcleo, um termo caracterizador do sujeito, recebe o nome de **predicativo do sujeito**. O verbo, que nesse tipo de predicado tem a função de relacionar esse termo ao sujeito, é chamado de **verbo de ligação**.

Veja a análise a seguir.



Embora não apresente a função de núcleo, o verbo de ligação tem um papel importante no enunciado, como mostra a diferença entre *A vida é ruim?* e *A vida está ruim?*. Ele também é relevante por expressar a noção de tempo. Dizer *A vida é ruim?* ou *A vida será ruim?* muda a relação entre o sujeito e o termo que o qualifica.

O **predicado nominal** tem como núcleo uma característica do sujeito, que recebe o nome de **predicativo do sujeito**. Esse núcleo é conectado ao sujeito por um **verbo de ligação**.

### O predicado verbo-nominal

Você conheceu na **Leitura 1** parte de uma biografia de Schulz, o criador do personagem Peanuts. O foco do relato era a adolescência do cartunista e a opinião de colegas e familiares sobre ele, que poderia ser expressa em construções como:

*Os colegas consideravam Schulz tímido.*

*Uma garota popular o achava sem personalidade.*

Para apresentar a imagem que as pessoas tinham de Schulz, empregaram-se termos caracterizadores: *tímido* e *sem personalidade*. E, para indicar que se tratava de opinião, foram usadas as formas verbais *consideravam* e *achava*. As características, portanto, foram atribuídas a Schulz por meio da ação verbal.

Compare estes enunciados.

*Schulz era tímido.*

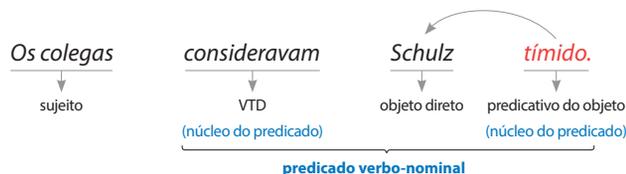
*Os colegas consideravam Schulz tímido.*

## Orientações didáticas

### Investigando mais – Questão 1b

– Outra leitura possível é aquela que aponta que “se eu me fosse” pode sugerir o desejo de morte. Caso apareça essa leitura, avalie se é preciso conversar com a turma sobre o tema.

No segundo enunciado, a atribuição da característica *tímido* a Schulz depende da ação do sujeito. *Schulz*, termo que funciona como objeto direto, é tímido segundo a opinião dos colegas. A palavra *tímido* é, então, um **predicativo do objeto**, e o predicado que se forma é chamado de **predicado verbo-nominal**, porque tem dois núcleos: o verbo (*consideravam*) e o nome (o adjetivo *tímido*). Acompanhe.



Essa construção associa características do predicado verbal e do predicado nominal, que você já conhece.

O predicado verbo-nominal pode ser formado também por um verbo de ação seguido por um predicativo do sujeito. Nessas construções, a característica do sujeito está relacionada a uma ação praticada. Acompanhe.



*Exaustas* é uma característica do sujeito associada à ação de *voltar*. O predicado, portanto, tem dois núcleos: o verbo e o **predicativo do sujeito**. Trata-se de um **predicado verbo-nominal**.

O **predicado verbo-nominal** é formado por dois núcleos: um verbo de ação e um predicativo. O **predicativo do sujeito** expressa uma característica do sujeito durante a ação verbal. O **predicativo do objeto** indica uma característica do objeto atribuída a ele por meio da ação verbal.

### INVESTIGANDO MAIS

1. Analise este cartum do ilustrador paulista Orlando Pedroso.
  - a) Ao usar os termos *assim* e *assado*, a personagem do cartum desejou indicar com precisão uma característica? Como o terceiro período confirma essa resposta?
  - b) As frases sugerem que a personagem se sentiu pressionada a ter determinadas características. Qual desejo esse fato provocou nela? Justifique sua resposta.



© ORLANDO PEDROSO

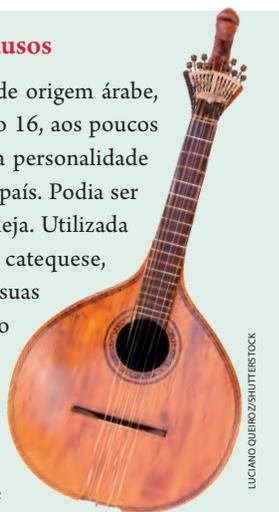
PEDROSO, Orlando. [Sem título]. [201-]. 1 cartum. Disponível em: <https://deposito-de-tirinhas.tumblr.com/post/65884689740/por-orlando>. Acesso em: 28 jul. 2022.

- c) A ilustração confirma sua resposta ao item anterior? Explique.  
 d) Nos três primeiros enunciados, *fosse* é uma das formas do verbo *ser*. E no último?  
 e) Em qual dos casos a forma verbal tem a função de verbo de ligação?

2. Leia o trecho de um texto explicativo da historiadora Marcela Telles sobre a música popular produzida em Minas Gerais.

### Cantigas caipiras e causos

A viola portuguesa, instrumento de origem árabe, desde que chegou ao Brasil no século 16, aos poucos adquiriu personalidade própria. Uma personalidade moldável, adaptada a cada região do país. Podia ser caipira, cabocla, nordestina ou sertaneja. Utilizada pelos jesuítas como instrumento de catequese, foi na bagagem dos bandeirantes em suas investidas pelo sertão que o instrumento chegou às Minas. Nesse encontro a musicalidade portuguesa foi se misturando a ritmos já existentes na terra e à música trazida pelos negros. Tornou-se indispensável durante as viagens dos tropeiros, nas festas religiosas e nos mutirões.



LUCIANO QUEIROZ/SHUTTERSTOCK

Guitarra portuguesa, com afinadores tradicionais de leque.

LIMA, Marcela Telles Elian de. **Projeto República – UFMG**. Folheto distribuído com o Guia de Visitação do Memorial Minas Gerais Vale. Belo Horizonte, [s.d.].

- a) Qual é a classificação sintática dos termos destacados em “Podia ser *caipira*, *cabocla*, *nordestina* ou *sertaneja*”?  
 b) A que aspecto atribuído à viola estão relacionados esses termos destacados no item anterior?  
 c) Que tipo de predicado ocorre em “Tornou-se indispensável durante as viagens dos tropeiros, nas festas religiosas e nos mutirões”? Explique sua resposta.  
 d) Tendo em vista a relação de tempo sugerida pela locução verbal *foi se misturando*, a forma verbal *era* poderia substituir a forma *tornou-se* no último período? Justifique.  
 e) Infira: o que faz da viola algo “indispensável”?

#### A língua nas ruas

Em suas conversas com amigos e familiares, procure observar o emprego do predicado nominal nas frases que vocês formularem e anote algumas delas. Depois, identifique os verbos de ligação mais comumente usados entre o sujeito e o predicativo.

*A língua nas ruas. Resposta pessoal.*  
 Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

1c. *Resposta pessoal. Espera-se uma resposta afirmativa, sustentada pelo fato de que a personagem aparece cabibaixa, com expressão triste, o que sugere sofrimento.*

1d. *É uma das formas do verbo ir.*

1e. *Nos três primeiros enunciados.*

2a. *São predicativos do sujeito.*

2b. *Sua adaptabilidade às várias regiões do Brasil.*

2c. *Predicado nominal, pois tornar-se é verbo de ligação, e indispensável é predicativo do sujeito.*

2d. *Não. A forma era não traduziria a ideia de mudança contida em foi se misturando.*

#### Fala aí!

O texto sobre a viola circula em um folheto de um museu de Belo Horizonte. Esse tipo de publicação pode ser considerado uma fonte de informações confiável? Por quê?

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

2e. *Resposta pessoal. Espera-se que o estudante indique que a viola se torna um instrumento muito popular, usado para diversão, entretenimento.*

## Orientações didáticas

**Questão 2** – Comente com o professor de Arte a referência à viola. Ele pode aproveitar o texto do folheto para expor características desse instrumento musical, isoladamente ou em comparação com outros instrumentos de corda, e tratar do uso dele na produção de música no Brasil. Uma das habilidades desse componente curricular, a EF69AR19, destaca a contextualização de diferentes estilos musicais no tempo e no espaço para o aprimoramento da capacidade de apreciação da estética musical. O professor pode sugerir a organização de uma exposição, orientar uma pesquisa feita por estudantes e/ou convidar estudantes e professores para fazer ou ver uma demonstração com o instrumento.

**A língua nas ruas** – Combine dois dias de observação. É bem provável que os estudantes apontem os verbos *ser*, *estar*, *ficar*, *continuar* e *andar* (no sentido de “estar”) como os mais frequentemente utilizados em suas conversas com amigos e familiares. Exemplos: “Estou desanimado hoje”; “Minha mãe é muito legal, mas às vezes também é durona”; “Meu irmão ficou doente na semana passada”; “O cachorro da vizinha continua agitado”; “Você anda muito chato ultimamente”. O objetivo da atividade é reforçar a identificação das orações com a estrutura **sujeito – verbo de ligação – predicativo**.

**Fala aí!** – Peça aos estudantes que identifiquem a formação da autora (o enunciado da questão 2 menciona que se trata de uma historiadora) e o museu citado. Eles devem concluir que o material é confiável.

3. Leia a HQ a seguir, produzida pelo ilustrador fluminense Daniel Cramer, e responda às questões.



CRAMER, Daniel. **trans-re-torno**. 2013. 1 história em quadrinhos. Disponível em: <http://sushidekriptonita.blogspot.com/2013/10/trans-re-torno.html>. Acesso em: 28 jul. 2022.

- Qual é o sujeito das orações dos quadros 2 a 5 e da primeira oração do quadro 6? E o da segunda oração deste último quadro? Como esses sujeitos se classificam?
- Como você caracterizaria psicologicamente a pessoa a que se referem as legendas dos quadros 2 a 5?
- A expressão *casa pequena* tem dois sentidos: um literal e outro figurado. Explique-os.
- Observe o último quadro. A mala parece estar dentro ou fora da casa? Explique sua resposta.
- Ainda observando o último quadro, compare a luz dentro e fora da casa. Qual dos lugares parece mais aconchegante?
- O que, provavelmente, está acontecendo dentro da casa?
- Qual foi o aprendizado da pessoa?
- Ao longo do texto, características são atribuídas a diferentes elementos. No segundo quadro, por exemplo, a *casa* é caracterizada como *pequena demais*. Cite outros exemplos.
- Essa caracterização é objetiva ou subjetiva? Justifique.
- Como são classificados sintaticamente esses termos caracterizadores?

3a. Orações dos quadros 2 a 5 e primeira oração do quadro 6: sujeito desinencial (ele/ela/você); segunda oração do quadro 6: aquela casa (sujeito simples).

3b. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes identifiquem a pessoa como inquieta ou ansiosa.

3c. O sentido literal refere-se ao pouco espaço que a casa pode ter; o sentido figurado sugere que estar nela implica ter uma vida limitada, restrita, em oposição à liberdade e às várias experiências que o mundo fora dela poderia oferecer.

3d. A mala parece estar fora da casa, o que pode ser indicado pela abertura da porta para o lado de dentro, pela luz que vem de seu interior e pela presença do corrimão da escada de uma varanda, a mesma vista no primeiro quadro.

3e. O lado de dentro.

3f. O morador retornou e está satisfeito, reencontrando seu lar e, provavelmente, as pessoas de quem havia se afastado.

3g. A pessoa reconheceu que sua casa era querida e lhe fazia falta, ao contrário da sensação mostrada no segundo quadro de que era pequena e limitava sua vida.

3h. Podem ser citados os exemplos "estrada cansativa demais", "nuvens um tanto abstratas" e "estrelas indiferentes e distantes".

3i. É subjetiva, porque depende da opinião do sujeito.

3j. São predicativos do objeto.

4. Leia um comentário sobre uma tela do pintor francês Georges Seurat (1859-1891).

Quando Georges Seurat mostrou ao mundo sua obra *Um Domingo na La Grande Jatte*, provocou escândalo no meio artístico. [...]

A técnica pontilhista de Seurat consistia em aplicar a cor à tela em pequenos pontos de cor pura, formando um mosaico que, visto de longe, criava um efeito mais luminoso e vívido do que as paletas matizadas dos impressionistas.

[...]

Num primeiro momento, a reação foi de ultraje, disse o curador chefe da mostra, Serge Lemoine. “As pessoas acharam a tela escandalosa, totalmente incompreensível e bizarra”, disse. “Outras a consideraram extraordinária. O estilo foi imediatamente imitado na França, depois na Bélgica, Holanda e Alemanha.”

GECKER, Jocelyn. Mostra no museu d'Orsay traça fio neo-impressionista. Tradução Clara Allain. **Folha de S.Paulo**, ano 85, n. 27.744, E13, São Paulo, 19 mar. 2005. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1903200523.htm#:~:text=Quando%20Georges%20Seurat%20mostrou%20ao,da%20pintura%20no%20s%C3%A9culo%2020>. Acesso em: 12 abr. 2022.

Agora, veja a tela de Seurat, que foi exposta ao público pela primeira vez em 1886 e hoje é uma das pinturas mais importantes do mundo. Depois, responda às questões.



SEURAT, Georges. **Um domingo na La Grande Jatte**. 1884-1886. 1 original de arte, óleo sobre tela, 207,5 x 308,1 cm. Coleção do Instituto de Arte de Chicago.

- a) De acordo com o texto, o que explica o “escândalo” provocado pela obra de Seurat: o tema polêmico, a inovação no modo de pintar, a distorção das figuras humanas ou o uso de cores que não imitam a realidade? **4a. A forma inovadora de pintar.**
- b) O fato de ter causado reações negativas fez com que a técnica pontilhista fosse abandonada? Justifique sua resposta.
- c) Releia o terceiro parágrafo. Quais foram os termos usados para descrever a tela? **4c. Escandalosa, incompreensível, bizarra, extraordinária.**
- d) A que palavras esses termos estão associados e como elas se classificam sintaticamente?
- e) Esses termos produzem uma descrição objetiva ou subjetiva da tela? Justifique sua resposta. **4e. Subjetiva, porque expressam uma opinião, como indicam os verbos achar e considerar.**



**4b. Não. Ela foi imitada por artistas de outros países.**

**4d. Tela e a, que funcionam como objeto direto de acharam e consideraram, respectivamente.**

### Investigue

O pontilhismo surge ligado ao Impressionismo. Que particularidade havia na maneira como os pintores impressionistas trabalhavam as cores?

Investigue. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

137

## Orientações didáticas

**Questão 4** – Se possível, para a melhor qualidade das imagens, projete a tela disponível no Google Arts & Culture, que permite uma boa ampliação de detalhes. Com isso será possível enxergar os pequenos pontos usados pelo pintor. Comente com o professor de Arte que os estudantes entraram em contato com um quadro de Georges Seurat que exemplifica o uso da técnica do pontilhismo. É possível que ele deseje retomar a obra para analisar alguns elementos visuais, como o ponto, a linha e a cor. O professor de Ciências também pode se interessar por trabalhar o quadro como base para observações acerca da luz.

**Investigue** – Os pintores impressionistas procuravam retratar a variação das cores da natureza sob o efeito da luz em momentos específicos do dia. Eles evitavam usar a cor preta, mesmo para pintar as sombras, e não misturavam os pigmentos: davam pequenas pinceladas com as tintas, cabendo aos olhos do espectador, ao apreciar a obra, combiná-las na formação das cores e dos tons. Para ampliar esse conhecimento, oriente os estudantes a, além de realizar a investigação proposta, escolher uma tela impressionista e pesquisá-la trazendo os dados anotados em um roteiro com tópicos. Sorteie três ou quatro estudantes, procure na internet a tela que foi analisada para projetá-la e peça que as informações sejam lidas. Sugerimos obras dos pintores Claude Monet, Pierre-Auguste Renoir, Edgar Degas e Camille Pissarro. A atividade pode ser feita ao final do capítulo, em uma etapa de ampliação cultural.

## Orientações didáticas

**Questão 5** – Se possível, apresente o áudio disponível em: <https://bandnewsfm.band.uol.com.br/podcast/27102017-para-ter-um-cachorro-em-casa-nao-basta-so-o-filho-querer/> (acesso em: 28 mar. 2022) e peça aos estudantes que o ouçam sem o acompanhamento da transcrição. Faça perguntas sobre o conteúdo do texto: quem é a ouvinte que se dirige ao programa de rádio? O que ela deseja? Qual é o ponto de vista da psicóloga? Como ela o defende? Verifique também se compreenderam por que a apresentadora e a psicóloga riem da pergunta feita pela criança. Em seguida, apresente novamente o áudio para que o acompanhem com a transcrição. Caso não seja possível ouvi-lo, assuma a leitura, procurando reproduzir as marcas de oralidade.

**Desafio da linguagem** – Sugestão: Pode ser legal ter um cachorrinho se a família inteira o acolhe. Não pode ser uma decisão para agradecer apenas aos filhos, já que cuidar de um animal é trabalhoso. É preciso alimentar, levar ao veterinário, limpar a sujeira, ensinar, encontrar alguém que possa ficar com ele quando a família viaja. É uma atividade que envolve todos e não só a criança, pois ter um animal em casa não se resume a brincar com ele. Então, mesmo que os filhos desejem muito um cachorro, devem superar sua frustração e, um dia, quando estiverem mais velhos ou em sua própria casa, podem tê-lo. Sugerimos que a correção seja feita em quartetos, sobretudo em turmas numerosas. Um estudante deve ler para os colegas o texto produzido para que observem se não houve falta ou distorção de informações. Devem também dizer se o texto ficou claro e, em seguida, já em duplas, trocar os cadernos para verificar se não há necessidade de ajustes relativos à ortografia, às concordâncias verbal e nominal etc. Escolha um texto produzido pelos estudantes, digite-o e projete-o ou anote-o na lousa, para tornar possível a análise das estratégias empregadas para evitar repetições e para conectar as partes do texto. Se preferir, projete ou copie a sugestão de resposta e examine os mesmos recursos.

5a. Não. Rosely provocou uma situação de interação ao dizer "Olha que esperta!", abrindo espaço para a jornalista fazer um comentário.

5b. A expressão significa "é verdade" e Rosely a usou para concordar com o comentário de Thais e retomar o turno.

5. Leia a transcrição de parte de um diálogo entre a jornalista Thais Dias e a psicóloga paulista Rosely Sayão, transmitido em um *podcast*. Observe a troca de turnos conversacionais.

**Thais Dias:** Espaço aberto para as crianças na coluna de hoje, Rosely. A Michele conta que mora com os pais em um apartamento e que eles não a deixam ter um cachorro. Ela, que não colocou a idade nesse *e-mail*, disse que fica pesquisando na internet que acha que está ficando depressiva, Rosely... palavras dela, tá?! E... te pergunta se os pais devem ou não comprar um animalzinho por causa disso.

**Rosely Sayão:** (risos) Olha que esperta!

**TD:** Ééééé! Já tem até um embasamento.

**RS:** Pois é! Olha essa internet, né? O que faz com as crianças (rindo)! Bom, vamos lá... Pode ser legal ter um cachorrinho se a família inteira acolhe o cachorrinho, né? Não pode ser assim... só a... o filho, a filha querer! Todo mundo tem que querer porque ter um cão em casa dá trabalho, né? Tem que alimentar, tem que levar ao veterinário, tem que limpar a... quando ele faz xixi e cocô fora do lugar, tem que ensinar muitas coisas, então, é trabalhoso! Quando vai sair, precisa saber quando for viajar com quem vai ficar o cão. Enfim, é um trabalho da família toda e não só dela, né? Ter um animal em casa não é só brincar com ele, tem a parte que custa. Então, eu... eu diria pra ela assim... em vez de ficar procurando na internet, primeiramente ela não tá depressiva, ela tá triste. Todo mundo que quer uma coisa e não consegue fica um pouco triste por um tempo, mas isso pode passar. Conversa de novo com a família, com os pais, vê se há possibilidade de ter o cão no apartamento, que tipo de cão... Ééééé... e se ela não conseguir convencer eu digo pra ela olha... é assim, uma hora você consegue na sua casa... esse dia vai chegar...

PODCAST/27102017: Para ter cachorro em casa, não basta só o filho querer. [Locução de]: Thais Dias. [S. l.]: Band News FM, 27 out. 2017. *Podcast*. Disponível em: <https://bandnewsfm.band.uol.com.br/podcast/27102017-para-ter-um-cachorro-em-casa-nao-basta-so-o-filho-querer/>. Acesso em: 28 mar. 2022.

- A jornalista fez uma pergunta a Rosely Sayão, mas voltou a falar após a psicóloga iniciar sua fala. Sua intervenção foi inadequada? Justifique sua resposta.
- O que significa a expressão *pois é*, empregada por Rosely? Qual é sua função nessa parte do diálogo?
- Thais Dias empregou o marcador de conversa *tá*? Qual é a função dele no diálogo? 5c. Confirmar se o interlocutor está atento e compreendendo o que está sendo dito.
- Como se classifica o termo *depressiva* na oração "[ela] está ficando depressiva"? Justifique sua resposta.
- Explique por que o riso da psicóloga está relacionado ao emprego da palavra *depressiva*.
- Se, no lugar da expressão destacada em "[ela] *está ficando depressiva*", fossem usadas as formas *está* ou *ficará*, que diferença de sentido haveria na oração? Essa alteração mudaria também a classificação sintática? Explique sua resposta.
- A psicóloga não explica o que é depressão, mas a diferencia de tristeza. Com base na fala, qual é a principal característica da depressão?

138

5g. A depressão é um estado contínuo, que não está associado a um fato específico, como a tristeza por uma frustração. Verifique se os estudantes revelam empatia em relação às pessoas que têm essa doença, evitando comentários que as ridicularizem.

### Lembra?

Chamamos de **turno** cada momento de fala. Nesse diálogo, cada falante teve dois turnos.

5e. A psicóloga riu porque entendeu que a referência à depressão é uma estratégia da menina para conseguir que sua família atenda seu desejo.

5f. A locução *está ficando* indica que a depressão está em processo de instauração, enquanto a forma verbal *está* sugere que a menina já tem a doença e a forma verbal *ficará* refere-se a uma possibilidade futura. Não há alteração na classificação sintática, já que o verbo continua ligando o predicativo ao sujeito.

### Desafio da linguagem

Imagine que o *site* da emissora de rádio tenha uma seção com dicas da psicóloga, expressas em textos curtos. Reescreva a transcrição, considerando, agora, a seguinte pergunta: "Alguns pais não desejam ter um cachorro, mas seus filhos ficam tristes por isso. A família deveria ter um cachorrinho?".

- Elimine as referências ao caso particular da menina que escreveu para a emissora de rádio.
- Exclua as marcas de oralidade e de interação.
- Reorganize os períodos para que fiquem claros.

Desafio da linguagem. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

## Preparando o TERRENO

### Como se organizar para uma entrevista?

Como você pôde perceber no estudo das biografias, a entrevista é uma estratégia fundamental para que o escritor possa coletar informações sobre a vida da pessoa biografada. Assim, ao elaborar uma entrevista, é preciso planejar e pensar nas perguntas que serão feitas para os entrevistados.

Na próxima seção, você será convidado a escrever uma biografia, com mais dois colegas. O biografado pode ser um funcionário da escola, alguém que trabalhe no comércio, uma figura ligada à religião, um artista etc. As biografias devem mostrar a trajetória dessa pessoa no mundo do trabalho e vão compor uma exposição. Que tal iniciarmos esse planejamento?

- 1 Para começar, reúnam-se e decidam: **qual pessoa será biografada? Por quê?**
- 2 Consultem a pessoa escolhida para saber se ela deseja ser biografada e, em caso positivo, agendem a entrevista. Antes, decidam: **ela ocorrerá presencialmente ou virtualmente? Será gravada ou filmada?** Se decidirem gravar ou filmar a entrevista, peçam autorização.
- 3 Após o agendamento, planejem a entrevista: **quais perguntas precisam ser feitas para que vocês possam conhecer melhor a pessoa escolhida?**
- 4 Produzam um roteiro de perguntas, ordenando-as de modo a construir uma sequência lógica. Em seguida, consultem o quadro da página 140. Ele orienta as perguntas considerando as características da biografia.
- 5 Reflitam: **será preciso entrevistar outras pessoas que possam trazer informações sobre a pessoa que será biografada?** Se essa for a decisão, elaborem um roteiro para cada entrevistado.
- 6 Lembrem-se de que o objetivo do grupo é reunir material para a biografia. Não haverá divulgação da entrevista.
- 7 Para que a entrevista funcione bem, é preciso organizar a função de cada integrante do grupo:
  - Quem fará o contato e o agendamento das entrevistas?
  - Quem providenciará e operará os equipamentos?
  - Quem fará a entrevista?
  - Quem tratará o material, organizando os dados coletados?
  - Quem tentará conseguir materiais complementares, como fotografias do entrevistado em seu trabalho, por exemplo?
- 8 No dia da entrevista retomem, com antecedência, o roteiro para que vocês possam se sentir mais seguros. Lembrem-se de que outras perguntas podem surgir, estimuladas por respostas ou reações do entrevistado. Incorporem essas novas perguntas ao roteiro de forma organizada.
- 9 Caso o entrevistado não tenha aceitado a gravação ou filmagem, mas tenha concordado com ser biografado, registrem por escrito as respostas e também as reações e as emoções que vocês forem percebendo.
- 10 Ao final da entrevista, agradeçam a pessoa entrevistada pela disponibilidade e informem que compartilharão a biografia assim que ela estiver pronta.
- 11 Com a gravação/filmagem pronta, façam a transcrição para que não percam as informações. Não é preciso registrar as marcas de oralidade.

## Preparando o terreno

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 5, 6, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3, 4 e 6.

CELP: 2, 3, 5, 6 e 10.

Habilidade: EF69LP39.

### Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes vão iniciar o levantamento do material necessário para a escrita de uma biografia na próxima seção (**Minha biografia na prática**). Explique aos estudantes que, depois de decidir quem será o biografado, deverão conversar com ele para verificar se aceita participar do projeto, pois haverá divulgação de fatos da vida dele na comunidade (algumas pessoas podem se sentir incomodadas com essa exposição).

## Minha biografia na prática

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 6, 9 e 10.

CEL: 1, 2 e 3.

CELP: 1, 2, 3 e 5.

Habilidades: EF69LP39, EF69LP51 e EF09LP04.

### Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes experimentarão escrever uma biografia. A lida com esse gênero em contexto escolar exigirá ajustes para que possa fazer sentido para eles e não soar excessivamente artificial. Aproveitamos o recorte necessário para focar o mundo do trabalho, tendo em vista a escolha que os estudantes farão, já no próximo ano, do itinerário formativo que cursarão no Ensino Médio. O contato com profissionais contribui para que construam seus projetos de vida e investiguem seus desejos e afinidades.

## Minha biografia NA PRÁTICA

As biografias têm função de entretenimento, porque os biografados costumam ser pessoas por quem o público tem curiosidade. Mas elas também têm função documental: ao contar a vida de alguém, o biógrafo informa como era determinada época histórica.

Nesta produção, você e mais dois colegas produzirão uma biografia de uma pessoa de sua comunidade para compor uma exposição. O objetivo é mostrar a trajetória profissional do biografado e refletir sobre o mundo do trabalho. Esse recorte do tema é importante porque as biografias apresentam histórias de vida e, por isso, são, em geral, textos longos e detalhados. Concentrem-se nas passagens mais importantes, ocupando, no máximo, 60 linhas digitadas ou 80 manuscritas.

### MOMENTO DE PRODUZIR

#### Planejando minha biografia

O quadro a seguir traz algumas orientações para a produção de uma biografia.

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

As biografias apresentam informações sobre o biografado que atendem à **curiosidade do leitor** e são também um **documento de momentos históricos**.

Muitas biografias relatam **casos**, apresentam **falas** do biografado ou de quem o conheceu.

As biografias apresentam **dados precisos**: datas, nomes etc.

As biografias costumam seguir uma **ordem cronológica**.

A biografia relata fatos pessoais, mas é um texto com **circulação pública**.

##### ... prática

Entrevistem a pessoa que vocês vão biografar. O grupo deve montar um roteiro que leve o entrevistado a falar de sua experiência como trabalhador: quando e por que começou a trabalhar, motivações etc. Verifiquem se ele tinha ou tem outros planos, se mudou muito de emprego etc. Tirem uma fotografia dele.

Peçam ao biografado que conte casos envolvendo sua profissão, como um momento de felicidade ou de intranquilidade. Vejam também se é possível conversar com outras pessoas – o chefe, um colega, um familiar – sobre seu biografado.

Enquanto conversam com o entrevistado, anotem as informações e peçam que complete o que não estiver preciso.

Organizem os dados na ordem em que aconteceram. Decidam quais informações vão relatar e quais vão apresentar por meio de falas ou narrando casos.

Vocês podem empregar recursos que tornem o estilo interessante, mas devem manter um registro formal.

**Revisando minha biografia** – Lembre os estudantes de que uma biografia como esta, produzida para uma exposição sobre o tema trabalho, exige maior monitoramento.

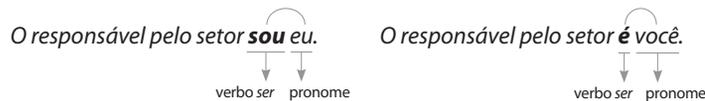
## Elaborando minha biografia

- 1 A biografia que vocês estão produzindo enfoca a história de um trabalhador. Iniciem contando como ele é visto pelas pessoas e comprovando com um depoimento. Tentem conquistar a atenção do leitor.
- 2 Desenvolvam o tema, relatando a trajetória desse trabalhador.
- 3 Tentem incluir algo curioso: uma situação engraçada, por exemplo.
- 4 Expliquem por que ele escolheu a profissão, por que gosta dela ou não etc.
- 5 Relacionem dados pessoais a fatos da sociedade, como o desemprego em um momento de crise econômica no país.

## Revisando minha biografia

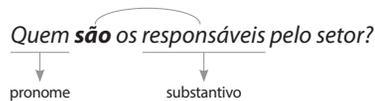
É comum, nas biografias, usarmos orações com a estrutura: **sujeito – verbo de ligação – predicativo**.

Muitas vezes, o verbo de ligação é o *ser*, que exige atenção para a concordância. Veja dois casos que causam dúvidas.



Observe nos exemplos que, quando o verbo *ser* é colocado entre um substantivo e um pronome pessoal, a concordância é feita com o pronome.

Agora, veja este outro exemplo.



Note que, em uma pergunta, quando o verbo *ser* é colocado entre os pronomes *quem* ou *que* e um substantivo, ocorre a concordância com o substantivo.

Agora, releia seu texto com atenção e observe a concordância do verbo *ser* e dos demais verbos. Observe também:

- 1 A ortografia e a pontuação.
- 2 O uso dos pronomes para retomar informações e evitar repetição.
- 3 A concordância verbal e a concordância nominal etc.

GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA



## Orientações didáticas

**Preparando a exposição das biografias** – Planejamos uma exposição usando cartazes com *QR Code*, uma ferramenta digital acessível. No entanto, se não for viável o uso dessa ferramenta, basta adaptar a atividade pedindo aos estudantes que providenciem cópias do texto manuscritas ou digitadas e impressas.

### MOMENTO DE REESCREVER

#### Avaliando a biografia

Essa produção será avaliada em pares de trios: enquanto um trio lê a biografia preparada pelo outro, este faz o mesmo com a sua. Iniciem com uma leitura para compreender o texto. Depois marquem, a lápis, falhas relativas à ortografia, à pontuação e à concordância. Finalmente, usando o quadro de critérios, respondam “sim”, “mais ou menos” ou “não” e justifiquem, oralmente, suas respostas. Um relator as apresentará ao grupo avaliado.

A	O texto mostra a entrada do biografado no mundo do trabalho e sua trajetória?
B	O texto é composto de explicações precisas, relatos e depoimentos?
C	A ordem dos dados facilita a compreensão da história de vida do biografado?
D	O estilo do texto é atraente e mantém o leitor interessado na leitura?
E	A linguagem é formal?
F	A revisão garantiu poucos equívocos ou mesmo nenhum?

#### Reescrevendo minha biografia

- 1 Façam os ajustes na linguagem indicados pelos colegas.
- 2 Vejam as sugestões do grupo parceiro e ajustem o texto, digitando a versão final.

### MOMENTO DE APRESENTAR

#### Preparando a exposição das biografias

A exposição será composta de cartazes afixados no pátio da escola, nos quais estará uma foto do biografado, seu nome completo e profissão. Também deve ser reproduzido, em letras grandes, um trecho da biografia que estimule o leitor a ler o texto integral. No cartaz haverá um *QR Code* que permite acesso à biografia e a imagens que a enriquecem. Coloquem uma cópia da biografia dentro de um saco de plástico preso ao cartaz. O público poderá retirá-la para leitura se não dispuser de celulares.

Para criar um *QR Code* em seu celular, siga os passos:

- 1 Baixe em seu celular um aplicativo de código QR.
- 2 Abra o *app* escolhido e toque em “Criar”.
- 3 Escolha o que deseja incluir no seu código: *link* para o arquivo salvo na nuvem; o próprio arquivo, se estiver salvo no seu aparelho; ou você pode copiar e colar o texto direto no aplicativo.
- 4 Pronto! Em alguns segundos, o *app* vai gerar o código solicitado. Imprima-o e cole-o no cartaz.

## Textos em CONVERSA

1. Resposta pessoal. É esperado que os estudantes mencionem que o *gif* serve para uma aula de Geografia, por exemplo, em que o professor queira mostrar o formato dos continentes, sua distribuição no globo, a quantidade de água, o movimento de rotação da Terra etc.

Você já deve ter visto muitos *gifs*, a maioria deles bem engraçados, não é? Embora muitos *gifs* sejam produzidos com o objetivo de criar um efeito cômico, a combinação, o rearranjo e a edição de imagens podem ter outros propósitos, como uma exposição didática.



1. Que uso você imagina para um *gif* produzido com imagens da Terra, como estas?



2. E com qual intenção as imagens desta planta, conhecida como dente-de-leão, podem ter sido combinadas?

2. Resposta pessoal. Sugestão: Para sugerir que tudo na vida é passageiro; para o remetente indicar a quem envia o *gif* que está fragilizado; para mostrar o ciclo de vida de uma planta (em uma aula de Ciências, por exemplo).

Como vemos, é possível concluir que os *gifs* também podem ser usados para apresentar ideias.

Eles podem ser produtivos quando se quer contar uma história de modo sintético, apresentar o passo a passo a ser seguido para realizar determinada ação, entre outras funções. Uma que tem obtido destaque é a produção de biografias ou autobiografias, com a conjugação de imagens e frases.

## Textos em conversa

### BNCC em foco

CG: 1, 4, e 5.

CEL: 2 e 6.

CELP: 1, 3, 7 e 10.

Habilidades: EF69LP05 e EF89LP02.

### Orientações didáticas

Nesta atividade, os estudantes vão comparar as biografias e os *gifs* biográficos em uma oportunidade de estudo desse gênero multissemiótico.

Observe a seguir uma sequência de imagens utilizadas para produzir um gif sobre o cantor e sanfoneiro Luiz Gonzaga e responda às questões.

ARQUIVO CÉDIDA PRESS



LIA COSTA CARVALHO/FOLHAPRESS

FOLHAPRESS



BRUNO POLETTI/FOLHAPRESS

GIVALDO BARBOSA/CÉDIDA PRESS



ANTONIO CARLOS MAFALDI/FOLHAPRESS



#### Biblioteca cultural

Para conhecer mais sobre a importância de Luiz Gonzaga na cultura brasileira e entender como ele continua influenciando novas gerações de músicos, pesquise na internet os episódios do *podcast* “Luiz Gonzaga – 110 anos de nascimento”. Nesses episódios que marcam as comemorações dos 110 anos de Luiz Gonzaga, ocorridas em 2022, diversos artistas participaram de um bate-papo sobre a obra do músico.

1. O que você acha que a sequência de fotografias legendadas de Luiz Gonzaga quis destacar?
2. Apesar de os *gifs* se caracterizarem pela repetição contínua (*looping*) das telas, é possível reconhecer, pelo conteúdo, aquela que inicia a sequência. Que aspecto da vida de Luiz Gonzaga a primeira imagem procura destacar? Justifique sua resposta.
3. Você sabe quem é o músico representado na quarta foto? Com que intenção ele foi apresentado no *gif*, considerando o texto verbal que o acompanha?
4. Que recurso foi empregado na construção do texto verbal do *gif* para torná-lo mais expressivo? Relacione esse recurso à personalidade biografada.
5. Que efeito o uso desse recurso expressivo produziu no *gif*?
6. Considerando a linguagem verbal e a não verbal, qual é a função do último quadro nesse conjunto?
7. Agora que você analisou detidamente o *gif*, responda: os *gifs* biográficos conseguem apresentar a vida de uma personalidade, como faz uma biografia? Justifique sua resposta.

### Fala aí!

Vocês costumam compartilhar *gifs*? Qual critério usam para definir aqueles que são compartilhados?

8. Muitos *gifs* biográficos valem-se do humor, obtido principalmente com o contraste entre a fotografia e o texto verbal. Você acha que o *gif* sobre Luiz Gonzaga vale-se desse recurso? Justifique.

### Desafio da linguagem

Você conheceu um *gif* biográfico sobre o cantor e compositor Luiz Gonzaga, conhecido como o “rei do baião”. Agora é sua vez de, com um colega, transformar uma das biografias lidas em *gif*. Você pode optar pelo ator Grande Otelo ou pelo quadrinista Schulz, e seu *gif* deve ter como foco a personalidade do biografado. Siga as dicas a seguir.

1. Pesquise informações no *site* oficial do biografado ou em enciclopédias *on-line*.
2. Anote os traços de personalidade que deseja destacar.
3. Selecione fotos que revelem esses traços. Elas devem ter a mesma orientação (vertical ou horizontal). Faça recortes, se precisar.
4. Lembre-se de trabalhar a linguagem de modo criativo e expressivo. Você pode, por exemplo, construir frases que, associadas à imagem, criem um duplo sentido para gerar humor, mas sem desprezitar o biografado.
5. Pesquise em fontes confiáveis da internet um editor de *gifs*. Siga as orientações dadas e faça a sua produção.
6. Poste o *gif* no *blog* da turma e apresente-o a todos os colegas da classe.

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reconheçam que o *gif* destaca a importância do compositor Luiz Gonzaga para a cultura brasileira.

2. A profissão de cantor e instrumentista.

3. A quarta foto mostra o músico Mestrinho, influenciado por Luiz Gonzaga. Ao comparar a primeira e a quarta foto, deve-se reconhecer que ambos os músicos estão tocando sanfona. A foto destaca a influência de Luiz Gonzaga em gerações mais contemporâneas da música brasileira.

### É lógico!

Para responder à questão 7, você precisou identificar as características relevantes dos dois gêneros. Essa habilidade chama-se *abstração*.

4. Foram empregadas rimas entre pares de frases. Esse recurso de som pode ser associado ao universo do biografado, que era músico.

5. As rimas tornaram o texto mais divertido, descontraído.

6. A fotografia mostra Luiz Gonzaga com chapéu de couro de cangaceiro, acessório tradicional no Nordeste, e destaca a forma como é conhecido nacionalmente: “rei do baião”, estilo musical popular no Nordeste brasileiro.

7, 8 e Fala aí! Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

## Orientações didáticas

**Questão 7** – Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente. Embora o *gif* se concentre nas principais informações, a apresentação da vida do biografado permite conhecer características e ações importantes. Além disso, as fotografias oferecem detalhes que podem completar informações e construir sentidos que não estão explícitos nos textos verbais curtos que caracterizam o gênero.

**Questão 8** – Caso os estudantes respondam afirmativamente, solicite que sustentem sua análise com exemplos. Ajude-os a avaliar o texto, percebendo que as rimas, as expressões coloquiais (*pra lá e brasilzão*) e a marca de regionalismo (*cabra*) criam uma linguagem mais despojada, informal, mas não há contraste entre imagem e texto verbal nem intenção de provocar riso.

**Fala aí!** – Aproveite para discutir as práticas de compartilhamento com a finalidade de estimular uma presença mais crítica e ética nas redes. Converse com os estudantes sobre a produção e a recepção de *gifs*. Eles gostam desse gênero textual? Em geral, que tipo de *gif* recebem? Eles costumam compartilhar todos os recebidos? Costumam excluir *gifs* que veiculam mensagens preconceituosas e impõem humilhação a alguém? Eles produzem *gifs*? Em geral, de onde surgem as ideias para essa composição?

**Desafio da linguagem** – Nesta atividade, os estudantes produzirão um *gif*, gênero digital com o qual costumam ter bastante contato. A produção de um *gif* mobiliza habilidades ligadas à seleção e à síntese e tem como pressuposto a compreensão dos efeitos de sentido, geralmente efeitos de humor, que podem ser obtidos pelo emprego de determinados recursos multissemióticos. Contribui, assim, para o desenvolvimento da CELP 10, que trata do uso das ferramentas digitais, linguagens e mídias associadas à cultura digital para a produção de sentidos.

Além disso, a produção de um material como esse, em contexto escolar, determina construções reflexivas e éticas e, nesse sentido, contribui para a qualificação do trato com a informação e a opinião, facultando uma presença mais crítica nas redes sociais.

## Fora da caixa

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 6.

CELP: 1, 3, 5, 6 e 10.

Habilidades: EF69LP10, EF69LP30, EF69LP36, EF69LP37, EF89LP24 e EF89LP25.

### Orientações didáticas

A atividade retoma a figura de Grande Otelo, tema da biografia estudada na **Leitura 2**, para destacar outras personalidades negras brasileiras. Elas serão tema de pesquisas cujos resultados serão divulgados em *podcasts*. Novamente, a orientação indica a importância da curadoria do material pesquisado.

A orientação também se concentra na sugestão da articulação entre linguagens como forma de tornar ainda mais significativo o texto verbal oralizado que será a base do *podcast*. Essa produção mobiliza os conhecimentos acerca da oralidade, uma vez que os estudantes devem considerar os efeitos de sentido decorrentes da expressividade da fala, do volume e do timbre, das pausas etc., além de conhecimentos acerca de outras mídias, que poderão ser incorporadas. Desenvolvem-se, assim, as habilidades EF69LP36 e EF69LP37.

O conjunto de ações contribui para que as práticas de linguagem dos estudantes se tornem cada vez mais autônomas e estimula seu interesse por divulgar produções autorais usando os vários recursos disponíveis no universo digital. No processo educativo, deve estar clara a preocupação com a participação ética na cultura digital, mas os estudantes não podem ser desestimulados a participar desse universo e, menos ainda, a separá-lo das práticas que serão consideradas sérias e de prestígio. Pelo contrário, trata-se, como propõe a BNCC, de aproveitar o potencial de comunicação do universo digital e de fomentar a disposição dos jovens para a produção e a divulgação de bons textos noticiosos, opinativos, artísticos ou de divulgação de conhecimento.

## Fora da caixa

### Pesquisa e podcast

Muito se tem discutido sobre o processo de exclusão pelo qual passaram (e passam) os afrodescendentes brasileiros ao longo da história. Apesar disso, muitos foram os negros que ultrapassaram as inúmeras barreiras do preconceito impostas a eles e se projetaram nas artes, na economia, na política, nas ciências, nos esportes etc., como é o caso do ator Grande Otelo, que você conheceu neste capítulo. Vamos conhecer outras personalidades notáveis?



Foto de 1975.

### Clementina de Jesus

(1901-1987)

Com sua inconfundível voz grave, que muito diferia da voz das populares cantoras do rádio de sua época, a fluminense Clementina de Jesus – conhecida como Rainha Quelé – foi uma grande sambista. Gravou 13 discos, com destaque para o trabalho **O canto dos escravos**.

### Abdias Nascimento

(1914-2011)

O paulista nascido em Franca foi poeta, dramaturgo e artista plástico, além de ter sido professor em universidades no Brasil e no exterior, político e ativista dos direitos civis e humanos das populações negras. Leia a biografia no *site dele*.

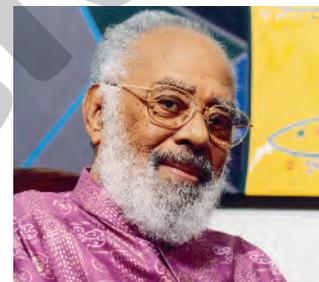


Foto de 2002.



Foto de 2010.

### Zileide Silva

(1958-)

Uma das principais repórteres da Rede Globo e uma das primeiras mulheres negras a apresentar telejornais de destaque nacional, Zileide tem feito trabalhos importantes, como a cobertura histórica dos atentados a Nova York em 2001, quando era correspondente internacional. Veja o relato dessa cobertura em <https://globoplay.globo.com/v/1629549/>. Acesso em: 16 mar. 2022.



Foto de 1996.

## Milton Santos

(1926-2001)

O geógrafo baiano foi também jornalista, bacharel em Direito e professor em renomadas universidades, além de diretor da Imprensa Oficial da Bahia e presidente da Fundação Comissão de Planejamento Econômico daquele estado. Muitos o consideram o maior pensador da Geografia no Brasil.

## Emicida

(1985-)

É considerado um dos rappers mais importantes do Brasil e uma das vozes mais expressivas na valorização da cultura negra. Emicida traz vivências pessoais para as suas composições. Conheça mais sobre ele no [site](http://www.emicida.com.br/) <http://www.emicida.com.br/>. Acesso em: 14 mar. 2022.



Foto de 2020.



Foto de 2021.

## Rebeca Andrade

(1999-)

Em 2020, nas Olimpíadas de Tóquio, Rebeca conquistou duas medalhas, tornando-se a primeira medalhista olímpica feminina da ginástica artística do Brasil. Para saber mais sobre sua trajetória, acesse o [site](https://almapreta.com/sessao/cotidiano/conheca-a-trajetoria-de-rebeca-andrade-primeira-ginasta-brasileira-medalhista-olimpica) <https://almapreta.com/sessao/cotidiano/conheca-a-trajetoria-de-rebeca-andrade-primeira-ginasta-brasileira-medalhista-olimpica>. Acesso em: 14 mar. 2022.

### Lembra?

O *podcast* é semelhante a um programa de rádio e, quando se destina a divulgar conhecimento, associa informatividade e entretenimento.

Agora, em grupos, vocês vão produzir *podcasts* para divulgar informações relativas a essas personalidades. Eles serão acessados por meio de *QR Codes* disponíveis em cartazes que vão compor uma exposição em uma área de uso coletivo da escola.

- 1 Cada grupo é responsável por pesquisar um nome. A pesquisa será transformada em uma apresentação com dados biográficos e informações sobre a personalidade.

## Orientações didáticas

Esta seção pode ser desenvolvida em parceria com o professor de História. Esse componente curricular discute a lógica de inclusão e de exclusão das populações africanas (EF09HI07) e as transformações ocorridas no debate sobre a diversidade no século XX (EF09HI08). As aulas também promovem a discussão acerca da Carta de Direitos Humanos e do processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana (EF09HI16) e do “pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito” após a Constituição de 1988 (EF09HI23). Uma atividade conjunta propiciará o contexto necessário ao aprofundamento da reflexão acerca das figuras selecionadas para as biografias e dará maior significado a essa produção na medida em que a insere em uma fundamental discussão acerca dos direitos humanos.

## Orientações didáticas

Você pode optar por ampliar a lista de nomes indicados e incluir, também, personalidades de sua cidade ou estado. Peça aos estudantes que pesquisem personalidades negras brasileiras e façam uma grande lista, da qual sairão os nomes que cada grupo pesquisará. Sugestões: Luís Gama, José do Patrocínio, Lima Barreto, Antonieta de Barros, Laudelina de Campos Melo, Ruth de Souza, Adhemar Ferreira da Silva, Edson Arantes do Nascimento (Pelé), Gilberto Gil, Milton Nascimento, Elza Soares, Conceição Evaristo, Luiz Silva (Cuti), Carolina de Jesus, Glória Maria etc. Caso você tenha poucas turmas, considere a possibilidade de realizar o trabalho em duplas, e não em grupos maiores.

Para criar o *QR Code*, volte às orientações da página 142.

**Item 7** – Comente com os estudantes que é possível utilizar estratégias para obter o efeito de informalidade e, ainda assim, mostrar-se confiável, como fazem, por exemplo, alguns produtores de *podcasts* e vídeos de divulgação científica. No entanto, neste momento de aprendizagem, eles devem se valer de formas mais convencionais.

- 2 É importante que sejam utilizados *sites* oficiais, quando houver, acompanhados por três ou quatro fontes diferentes, que possam oferecer informações complementares. Vocês podem consultar *sites* de bibliotecas públicas e institutos culturais ou, ainda, acervos de jornais e revistas, mas é preciso checar sempre a validade das informações, confrontando fontes.
- 3 Além disso, o grupo deve procurar, na internet, fragmentos de produções literárias, canções, áudios com entrevistas etc. que ilustrem os trabalhos feitos pela personalidade ou que revelem opiniões fundamentadas sobre ela.
- 4 Produzam o roteiro do *podcast*, “costurando” os dados obtidos na pesquisa com esse material ilustrativo. Será preciso tomar algumas decisões:
  - Vocês farão uma leitura expressiva do texto ou tentarão falar sem ler?
  - Acham interessante simular uma entrevista ou um debate?
  - Tentarão outra estratégia?
- 5 Preparem o texto adequado à forma escolhida: caso pretendam ler, escrevam o texto usando estratégias que o aproximem de uma fala, como perguntas ou comentários dirigidos ao leitor. Se forem falar, anotem, em tópicos, as informações que desejam mencionar. A duração máxima é de quatro minutos.
- 6 Iniciem o texto apresentando o tema do *podcast* ao público e planejem um encerramento.
- 7 A linguagem informal é a mais comum nos *podcasts*, mas ela não deve ser descuidada. Gírias ou expressões coloquiais só devem ser utilizadas se a intenção for obter efeito expressivo. Seu propósito é divulgar um conhecimento e, por isso, deve ser construída a imagem de um falante confiável.
- 8 Realizem alguns testes de gravação e observem se os dados estão claros e se a sequência é coerente. Avaliem, também, se o resultado ficou interessante para quem o ouve.
- 9 Gravem o *podcast* em um lugar silencioso para evitar a intromissão de ruídos.
- 10 Trechos de áudio, trilhas ou efeitos sonoros podem ser inseridos após a gravação para aprimorá-la, usando um editor de áudio.
- 11 Postem o *podcast* no *blog* da turma.
- 12 Para a exposição, façam um cartaz com uma fotografia da personalidade e incluam um *QR Code*. Assim, as pessoas que visitarem a exposição poderão usar seus próprios celulares para ouvir os *podcasts*.
- 13 Escolham uma comissão para escrever o texto de abertura da exposição, com a explicação da atividade. O mesmo texto será usado no *blog* da turma para apresentar os *podcasts*.

### É lógico!

As etapas para a produção dos *podcasts* correspondem a um algoritmo. Você pode recorrer a ele sempre que precisar produzir um *podcast*.

## Rir também é necessário

### E SE A GENTE...

#### ... falasse de segurança?

O humor pode ter vários fins; diversão é apenas um deles. Neste capítulo, vamos pensar no humor como um recurso de crítica e refletir sobre seu efeito na sociedade.

Você conhece o Código de Trânsito Brasileiro? Leia a seguir um trecho desse documento e, depois, responda às perguntas.

**Código de Trânsito Brasileiro**

**CAPÍTULO IV**  
**DOS PEDESTRES E CONDUTORES DE**  
**VEÍCULOS NÃO MOTORIZADOS**

Art. 68. É assegurada ao pedestre a utilização dos passeios ou passagens apropriadas das vias urbanas e dos acostamentos das vias rurais para circulação, podendo a autoridade competente permitir a utilização de parte da calçada para outros fins, desde que não seja prejudicial ao fluxo de pedestres.

[...]

Art. 69. Para cruzar a **pista de rolamento** o pedestre tomará precauções de segurança, levando em conta, principalmente, a visibilidade, a distância e a velocidade dos veículos, utilizando sempre as faixas ou passagens a ele destinadas sempre que estas existirem numa distância de até cinquenta metros dele, observadas as seguintes disposições:

I – onde não houver faixa ou passagem, o cruzamento da via deverá ser feito em sentido **perpendicular** ao de seu eixo;

II – para atravessar uma passagem sinalizada para pedestres ou delimitada por marcas sobre a pista:

- a) onde houver foco de pedestres, obedecer às indicações das luzes;
- b) onde não houver foco de pedestres, aguardar que o semáforo ou o agente de trânsito interrompa o fluxo de veículos;

III – nas **interseções** e em suas proximidades, onde não existam faixas de travessia, os pedestres devem atravessar a via na continuação da calçada, observadas as seguintes normas:

**Pista de rolamento:** espaço público onde ocorre o tráfego de veículos.

**Perpendicular:** reto em relação ao eixo.

**Interseções:** cruzamentos.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

## CAPÍTULO 5

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

### E se a gente... falasse de segurança?

#### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 7, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 4.

CELP: 2, 3, 5 e 6.

**Habilidades:** EF69LP20, EF69LP24, EF69LP25, EF69LP26, EF69LP27 e EF69LP28.

### Orientações didáticas

Esta seção antecipa o tema explorado na charge que será estudada em **Leitura 1** – está em foco o Tema Contemporâneo Transversal Educação para o Trânsito, da macroárea temática “Cidadania e Cívismo”.

A seção propõe a leitura e a discussão de um trecho do Código de Trânsito Brasileiro. Embora os estudantes tenham produzido listas de normas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e estejam lendo e produzindo textos normativos e legais sistematicamente desde o início do Ensino Fundamental, entendemos que a compreensão de gêneros como códigos, estatutos e regimentos ainda é desafiante. Por isso, optamos por iniciar a seção retomando informações relativas à forma de organização desses textos. Sugerimos que a leitura seja coletiva, com interrupções frequentes para que os estudantes façam paráfrases orais dos trechos, de modo a verificar a compreensão do que é expresso no documento.

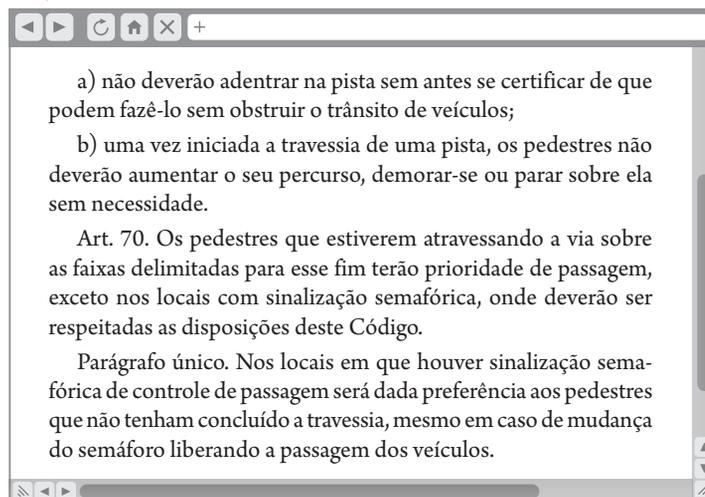
## Orientações didáticas

**Questão 1** – No caso de respostas afirmativas, peça aos estudantes que compartilhem com os colegas em quais contextos eles tiveram contato com o Código. Lembremos que eles já entraram em contato com um trecho do documento no volume do 6º ano.

**Sabia?** – Convide os estudantes a acessar o portal da campanha “Faixa Viva”, realizada pela Prefeitura de Santos (SP), disponível em: <https://www.santos.sp.gov.br/?q=portal/faixa-viva>. Acesso em: 15 mar. 2022. Oriente uma discussão oral entre a turma sobre a eficiência dessa campanha. Leve os estudantes a refletir sobre os pontos positivos (como ampliar a consciência do pedestre acerca da importância de cuidar de sua segurança) e negativos (como acostumar os motoristas a não observar a faixa, mas sim os pedestres, o que causaria problemas, por exemplo, para um turista que desconhece a campanha) que ela pode apresentar. Se houver alguma campanha semelhante na cidade em que vivem, oriente-os a comentá-la e a estabelecer um paralelo com a “Faixa Viva”.

2. Organizar e orientar a circulação de veículos e de pessoas dentro do território nacional.

3. Das regras de trânsito, especificamente às destinadas a pedestres e condutores de veículos não motorizados.



BRASIL. Lei n. 9.503, de 23 de setembro de 1997. Institui o **Código de Trânsito Brasileiro**. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19503compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19503compilado.htm). Acesso em: 15 mar. 2022.

### Etapa 1 Discutindo o texto

1. Você já conhecia o Código de Trânsito Brasileiro (CTB)?
2. Qual é a principal função desse documento?
3. Do que trata, especificamente, o trecho reproduzido?
4. O documento remete ao âmbito privado, municipal, estadual ou federal?
5. Um texto legal, como o Código de Trânsito Brasileiro, costuma ser estruturado em algumas partes específicas. Veja algumas delas, citadas na ordem em que são apresentadas.

- A. Título. D. Incisos.  
B. Artigos. E. Alíneas.  
C. Parágrafos.

- a) Que recursos gráficos sinalizam o título do “Capítulo IV”?
- b) A identificação das partes do documento segue normas. O capítulo, por exemplo, é sinalizado por algarismos romanos. Quais sinalizações – abreviaturas, símbolos, numeração etc. – são usadas nas demais partes?
- c) Com que finalidade um texto legal é estruturado dessa forma?

1. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

### Sabia?

Uma campanha na cidade de Santos (SP), denominada Faixa Viva, propôs aos pedestres estender o braço para sinalizar sua travessia aos motoristas. A medida contribuiu para a diminuição de acidentes, sobretudo em locais sem semáforos. Essa campanha também ocorreu em outras cidades, como Sorocaba, no interior de São Paulo.



Faixa Viva em uma rua da cidade de Sorocaba (SP). Foto de 2015.

## 6. Releia o trecho a seguir.

III - nas interseções e em suas proximidades, onde não existam faixas de travessia, os pedestres **devem** atravessar a via na continuação da calçada, observadas as seguintes normas:

a) **não deverão** adentrar na pista sem antes se certificar de que podem fazê-lo sem obstruir o trânsito de veículos;

O que cada uma dessas expressões em destaque indica: proibição, possibilidade ou obrigatoriedade? Por que elas são importantes em um documento legal?

### Etapa 2 Discussão de caso

Observe as fotografias a seguir.



Motoristas param em cima da faixa de pedestres em Belo Horizonte (MG). Foto de 2015.



Pedestre atravessa fora da faixa no cruzamento da avenida Ipiranga com a São João, no centro de São Paulo (SP). Foto de 2009.

Você diria que as fotografias registram situações de respeito às regras do Código de Trânsito Brasileiro? Discuta com os colegas. Depois, reflitam sobre as seguintes perguntas:

- Como podemos no dia a dia fazer valer o respeito ao Código de Trânsito Brasileiro?
- A quem cabe essa responsabilidade?
- Como promover a conscientização da população para alertá-la para o respeito à lei?
- Troque ideias com os colegas, apresentando seus argumentos e contra-argumentos e tomem notas no caderno.

## Orientações didáticas

**Etapa 2** – Na primeira fotografia apresentada, os estudantes devem observar que não há semáforo para os pedestres ou carros. Assim, os pedestres deveriam ter prioridade, mas os carros desrespeitam e param sobre a faixa. Na segunda imagem, os estudantes devem observar que, apesar de existir uma faixa de pedestre, um pedestre se arrisca atravessando fora dela.

Peça aos estudantes que discutam as questões propostas no livro. Após a discussão, convide-os a se manifestar um a um. Destaque a importância de ouvir e respeitar as ideias dos colegas e evitar repeti-las durante a discussão. Se preferir, a discussão dos casos e das perguntas pode ser feita coletivamente.

Caso seja necessário, peça aos estudantes que retomem o trecho do Código de Trânsito Brasileiro para esclarecer possíveis dúvidas. Finalize explicando que os documentos legais, embora tenham a função de normatizar as condutas que devem ser seguidas socialmente, nem sempre são respeitados. Explique também que eles são atualizados periodicamente para atender a novas demandas sociais e a novos contextos. Se considerar pertinente, apresente aos estudantes a linha do tempo com as mudanças pelas quais passaram as normas federais. Disponível em: <https://normas.leg.br/busca>. Acesso em: 17 mar. 2022.

## Leitura 1

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 3, 4, 6 e 7.

CEL: 1, 2, 3, 4 e 5.

CELP: 1, 2, 3, 6 e 7.

Habilidades: EF69LP03, EF69LP05 e EF89LP03.

### Orientações didáticas

Explique aos estudantes que a charge está firmemente relacionada ao contexto a que se refere. Por exemplo, em países como Portugal e Alemanha, em que as faixas são respeitadas, uma charge sobre o desrespeito a elas não faria sentido ou, pelo menos, não geraria o humor pretendido.

A charge em questão foi publicada em uma época em que o Código de Trânsito Brasileiro, além de se tornar mais rígido para os motoristas, devido ao alto índice de acidentes provocados em grande parte pelo uso do celular, cogitou também aplicar multas a ciclistas e até a pedestres que cometessem infrações, como atravessar a rua fora da faixa. No entanto, em 2019, o Conselho Nacional de Trânsito (Conatran) revogou a lei que previa multa a pedestres e ciclistas.

Caso queira ampliar a discussão sobre o uso do celular por motoristas, leia para os estudantes a seguinte matéria: *Multas por uso de celular ao volante crescem 33% em 2018*. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-09/multas-por-uso-de-celular-ao-volante-crescem-33-em-2018>. Acesso em: 22 fev. 2022. Na reportagem, comenta-se que mexer no celular enquanto dirigir é tão perigoso quanto dirigir sob efeito de álcool e aumenta em 400 vezes o risco de gerar um acidente.

### Desvendando o texto

1c. O pedestre está sorrindo, feliz; o motorista do primeiro carro está irritado e esbravejando; o segundo motorista está apreensivo e surpreso.

1d. Não. É possível notar que a luz vermelha está acesa para os motoristas e a verde para os pedestres; portanto, o pedestre deve seguir, como, de fato, ocorre. O problema está na maneira como ele o faz: atravessa a rua mexendo no celular e andando sobre um dos veículos.

## Leitura 1 CHARGE

Quem resiste a um desenho relacionado a uma frase provocativa? Imagine uma leitura despretensiosa de jornal: passamos os olhos pelas páginas, lemos as manchetes, vemos as principais fotos. Deparamos, então, com a **charge** do dia, geralmente relacionada a um tema polêmico. Para muitos de nós, esse gênero textual é irresistível.

Leia a charge produzida pelo cartunista fluminense Arionauero.



ARIONAUERO. *Celular trânsito pedestre*. 2018. 1 charge. Disponível em: <http://www.arionaueroartuns.com.br/2018/09/charge-transito-celular-pedestre.html>. Acesso em: 27 abr. 2022.

### DESVENDANDO O TEXTO

#### Desvendando o texto

1a. Uma rua, com uma faixa de pedestre e semáforos.

1. Observe os elementos que compõem a imagem.
  - a) Que espaço está sendo representado? **1b. Os motoristas e o pedestre.**
  - b) Quais são os usuários da via representados nessa charge?
  - c) Descreva as expressões faciais das pessoas representadas.
  - d) Na cena, a reação dos motoristas é explicada pela representação dos semáforos? Explique sua resposta.
2. Observando os recursos verbais e não verbais da charge, conclua: em que contexto foi publicada a charge? Com qual objetivo?

### COMO FUNCIONA UMA CHARGE?

1. Releia a charge.
  - a) Como foi empregado o recurso do exagero na composição da charge? **1a. O exagero aparece no fato de o pedestre estar tão distraído a ponto de subir no teto do carro sem perceber o que está fazendo.**
  - b) Além do riso, que outra reação a situação exagerada procura produzir no leitor? **1b. A reflexão sobre o uso do celular no trânsito.**
  - c) Quais são as funções da linguagem verbal na charge?  
**1c. Associar a situação retratada ao contexto social e explicitar que o uso excessivo do celular não é um fato isolado, mas um fenômeno social.**

### De quem é o texto?



Foto de 2017.

Desde 1986, o cartunista e ilustrador **Arionauero da Silva Santos** (1968-) produz charges, tiras, cartuns, para jornais, revistas e sites de vários países, além de participar de livros de humor.

### É lógico!

A questão 1 orientou sua observação e o preparou para questões mais difíceis. Note o que precisou observar e repita a estratégia, com autonomia, na análise de outras charges e cartuns.

2. Espera-se que os estudantes respondam que, provavelmente, a charge foi publicada em uma época em que havia altos índices de acidentes de trânsito envolvendo o uso de celulares, como sugere a legenda que menciona uma pesquisa feita sobre isso. A situação absurda retratada alerta para o risco que as pessoas correm e critica o comportamento irresponsável.

2. Reflita sobre o tema abordado na charge. É correto afirmar que o chargista Arionauro revela sua opinião? Justifique sua resposta.
3. A charge costuma circular, principalmente, em jornais impressos e *on-line*.
  - a) O que torna as charges semelhantes às notícias, que também circulam em jornais?
  - b) O que torna o conteúdo das charges diferente do exposto nas notícias?
  - c) Leia alguns títulos de matérias que foram publicados na mesma época em que a charge circulou. Qual deles tem uma relação mais direta com a charge publicada?

### Um em cada cinco motoristas no Brasil admite uso do celular ao dirigir, diz pesquisa

G1, [s. l.], 24 jun. 2019. Disponível em: <https://autoesporte.globo.com/videos/noticia/2019/06/um-em-cada-cinco-motoristas-no-brasil-admite-uso-do-celular-ao-dirigir-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 22 fev. 2022.

### Brasileiro é um dos campeões em tempo conectado na internet

G1, Em movimento, [s. l.], 22 out. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/especial-publicitario/em-movimento/noticia/2018/10/22/brasileiro-e-um-dos-campeoes-em-tempo-conectado-na-internet.ghtml>. Acesso em: 22 fev. 2022.

### Pedestres de olho no celular ignoram a faixa com mais frequência, diz estudo

BALAGO, Rafael. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 13 jul. 2018. Disponível em: <https://avenidas.blogfolha.uol.com.br/2018/07/13/pedestres-de-olho-no-celular-ignoram-a-faixa-mais-vezes-aponta-estudo/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

- d) Considerando a charge e os títulos das notícias, o que você pode concluir sobre a importância do Código de Trânsito Brasileiro?

#### Da observação para a teoria

As **charges** são compostas, geralmente, de um quadro único e associam várias linguagens: palavras, imagens, diferentes tipos de balões de fala, cores e tamanhos de letras variados etc. Costumam apresentar desenho simplificado, apenas com pormenores necessários à caracterização de personagens e ambientes, para que seja possível reconhecer a figura pública, o comportamento ou o fato satirizados. Dois recursos são comuns na charge: o ridículo e o exagero, que enfatizam defeitos ou erros e ampliam o humor.

2. Sim. Ao construir uma situação absurda, o chargista faz uma crítica ao uso do celular em situações inadequadas.

3a. As charges, como as notícias, referem-se a fatos recentes que interessam à sociedade.

3b. Diferentemente das notícias, as charges revelam uma crítica e expressam um posicionamento particular, além de muitas vezes se pautarem pelo humor.

3c. O terceiro título, pois ele se refere diretamente à distração dos pedestres em relação à faixa quando estão usando celular.

3d. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes concluam que é necessário que haja uma regulamentação do trânsito e que ela seja, de fato, aplicada.

## Orientações didáticas

**Como funciona uma charge – Questão 3c** – Os estudantes devem observar que o primeiro título se refere aos motoristas, não aos pedestres. O segundo fala dos usuários de internet de forma generalizada, não no contexto do trânsito.

**BNCC em foco**

CG: 1, 2, 3, 4 e 9.

CEL: 1, 2, 3 e 5.

CELP: 1, 2, 3, 7 e 9.

Habilidades: EF89LP32, EF89LP33 e EF89LP36.

**Orientações didáticas**

Uma das dimensões que deve ser considerada no tratamento das práticas leitoras é a relação entre os textos. Nesta seção, é estudada a intertextualidade. O objetivo não é apresentar conceitos, mas desenvolver habilidades ligadas à percepção dos diferentes posicionamentos em jogo no diálogo entre textos e dos efeitos produzidos pelas referências menos ou mais explícitas.

**Se eu quiser aprender MAIS**

**A intertextualidade**

Como você viu, o ridículo e o exagero são recursos importantes na construção das charges. Ao lado deles está a **intertextualidade**, que ocorre pela referência implícita ou explícita a outros textos.

A intertextualidade exige um leitor com conhecimento prévio e é um recurso usado também na produção de outros gêneros textuais. Vamos estudá-la nas atividades desta seção.

1. Observe a charge do cartunista paranaense Paixão, publicada em um jornal do Paraná.

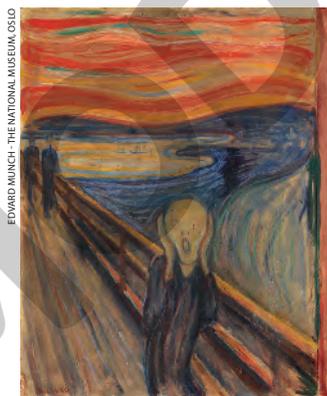


PAIXÃO.  
**Gazeta do Povo**, Curitiba,  
27 fev. 2015.  
1 charge.

**Sabia?**

A recriação de uma obra com a intenção de provocar um efeito cômico é chamada de **paródia**.

A charge vale-se de uma relação de intertextualidade com o famoso quadro do pintor norueguês Edvard Munch (1863-1944), reproduzido a seguir. Observe-o e responda às questões propostas.



MUNCH, Edvard. **O grito**.  
1893. Óleo sobre tela,  
têmpera e pastel,  
91 cm x 73,5 cm.

A tela tem como tema a sensação de desespero. O estado interno da figura humana estilizada se reflete na distorção da paisagem, ganhando ênfase.



**Biblioteca cultural**

O Museu Munch fica em Oslo, na Noruega. Você pode acessar o *site* dessa instituição e conhecer outras obras do famoso pintor de **O grito** em: <https://www.munchmuseet.no/en/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

1a. A charge utiliza as mesmas figuras humanas e a mesma distorção da paisagem.

1b. A charge insere a cena no espaço de um supermercado.

- Que elementos permitem ao leitor relacionar a charge a esse quadro?
- Explique de que maneira a charge altera a cena do quadro.
- O que o chargista pretendia com sua imagem?
- Que efeito o chargista obteve com o uso da intertextualidade? Como o conseguiu?
- Em sua opinião, o recurso da intertextualidade prejudica a compreensão da charge pelos leitores? Por quê?

1c. Denunciar a alta de preços.

1d. Ele obteve um efeito de humor ao associar uma situação do dia a dia – a percepção de que os preços estão subindo muito – a uma cena tradicionalmente relacionada ao desespero profundo.

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

### Desafio da linguagem

Escreva uma análise da charge, associando os elementos que você estudou nos itens a a d. Siga o roteiro:

- Identifique o tema da charge e mencione o uso da intertextualidade como forma de construí-lo.
- Mostre como foram construídas a semelhança e a diferença em relação ao quadro.
- Descreva como são produzidos o humor e a crítica na charge.
- Preste atenção na segmentação e no uso das vírgulas no interior das orações.

### 2. Leia uma fábula bem conhecida.

#### A cigarra e as formigas

Era inverno e as formigas estavam secando o trigo encharcado, quando uma cigarra faminta lhes pediu alimento. As formigas lhes disseram: “Por que, no verão, você também não recolheu alimento?”. E ela: “Mas eu não fiquei à toa. Ao contrário, eu cantava canções melodiosas!”. Elas tornaram a rir: “Mas, se você flautava no verão, dance no inverno!”.



ESOPO. **Fábulas completas**. Tradução Maria Celeste C. Dezotti. São Paulo: Cosac Naify, 2013. p. 154.

- As personagens dessa fábula simbolizam quais ações humanas?
- Releia a última fala das formigas. Como elas reagem ao pedido da cigarra? Por quê?
- Qual é o ensinamento dessa fábula? Você conhece outras versões dela, com outros ensinamentos?

2c. Sugestão: O esforço do trabalho é recompensado; quem não planeja o futuro não sobrevive. Resposta pessoal. Há versões que valorizam a ação da cigarra, relacionada à expressão artística e ao entretenimento como um trabalho necessário à sociedade.

2a. A formiga simboliza a ação do trabalho árduo e contínuo e a cigarra simboliza tanto o lazer como o trabalho artístico (ambas as interpretações são aceitas).

2b. Elas reagem com ironia e crueldade, sem a intenção de ajudá-la, pois não concordam com a postura da cigarra de tocar flauta durante o verão.

## Orientações didáticas

**Questão 1e** – Os estudantes devem perceber que é possível compreender a charge mesmo sem conhecer o quadro, porque a expressão da figura é suficiente para revelar o horror diante da alta de preços. Porém, o humor é acentuado quando se percebe a brincadeira entre essa obra tradicional – que é símbolo do desespero profundo – e uma vivência corriqueira.

**Desafio da linguagem** – Sugestão: Para tratar da reação dos consumidores diante da alta de preços, o chargista Paixão valeu-se da intertextualidade com a icônica tela **O grito**, de Edvard Munch. Assim como na obra, Paixão desenhou uma figura humana distorcida e uma paisagem deformada, mas mudou seu contexto ao inseri-las no cenário de um supermercado. A sugestão do sentimento de desespero desloca-se, assim, para uma situação corriqueira e resulta em humor e crítica.

Organize duplas para a avaliação. Peça aos estudantes que observem especialmente a segmentação dos períodos, o uso da vírgula e a utilização de conjunções e outros articuladores textuais para criar períodos completos. Enquanto a avaliação é feita, escolha uma ou duas produções que você possa apresentar como exemplo de boa realização do que foi solicitado.

**Questão 2** – Comente com os estudantes que essa é a versão resumida da fábula “A cigarra e a formiga”, de Jean de La Fontaine, publicada pela primeira vez em 1668.

## Orientações didáticas

**Questão 3c** – Aceite outras leituras que sejam pertinentes, inclusive a que aponta que o excesso de preocupação com bens ou com o futuro, sem o espaço para a arte ou o lazer, também provoca a morte, real ou simbólica.

3a. O poema afirma se tratar de uma fábula famosa, protagonizada por insetos, e que “A fábula garantia/Que quem cantava/Morria/De fome”, uma alusão à cigarra.

3. Leia a seguir o poema “Fábula da fábula”, do escritor português Miguel Torga (1907-1995), que dialoga com a fábula “A cigarra e as formigas”.

### Fábula da fábula

Era uma vez  
Uma fábula famosa,  
Alimentícia  
E moralizadora,  
Que, em verso e prosa,  
Toda a gente  
Inteligente  
Prudente  
E sabedora  
Repetia  
Aos filhos,  
Aos netos  
E aos bisnetos.  
À base duns insetos  
De que não vale a pena fixar o nome,  
A fábula garantia  
Que quem cantava  
Morria  
De fome.  
  
E, realmente ...  
Simplesmente,  
Enquanto a fábula contava,  
Um demônio secreto segredava  
Ao ouvido secreto  
De cada criatura  
Que quem não cantava  
Morria de fartura.



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA



Adolfo Correia da Rocha (1907-1995), mais conhecido pelo pseudônimo **Miguel Torga**, foi um importante poeta, contista, memorialista e cordelista português, tendo publicado mais de cinquenta livros. Você pode conhecer mais sobre Miguel Torga no site da Biblioteca Nacional de Portugal: <https://purl.pt/13860/1/>. Acesso em: 2 abr. 2022.

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

3b. Sugestão: Porque ele explora uma fábula e traz um novo ensinamento a partir dela, assim temos uma fábula originada de outra fábula.

3c. Sugestão: O poema faz uma crítica à moral da fábula e à visão de que somente quem trabalha de modo convencional e se dedica às provisões e ao acúmulo sobrevive. Para o eu lírico, quem trabalha também morrerá. Assim, a moral da história poderia ser: Cantando ou não cantando, todos terão o mesmo destino; Quem não canta também morre.

TORGA, Miguel. Fábula da fábula. **Escritas.org**. [S. l.], [20--]. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/13204/fabula-da-fabula>. Acesso em: 23 fev. 2022.

- A partir de quais elementos do texto é possível estabelecer a relação com a fábula “A cigarra e as formigas”?
- Por que o título desse poema é “Fábula da fábula”?
- Qual é a moral da história no poema “Fábula da fábula”? Explique sua resposta.
- Selecione um trecho do poema que comprove a resposta dada no item anterior e explique sua escolha.

156

3d. Sugestão: O verso “E, realmente...” confirma que quem não trabalha vai morrer, e deve ser entendido considerando a continuidade do poema, que desenvolve a ideia apontando que a morte não se dá apenas no caso de quem não trabalha: “Que quem não cantava/Morria de fartura.”

## Orientações didáticas

### 4. Leia a seguir uma notícia sobre uma espécie de formiga.

#### De acordo com a ciência, as formigas são “preguiçosas”

Estudo feito por cientistas americanos revelou que no formigueiro da espécie *Temnothorax rugatulus* apenas 2,6% dos insetos trabalham duro para manter o bem-estar da colônia, enquanto 71,9% passa mais da metade do dia sem fazer nada

Uma das fábulas mais conhecidas em todo o mundo é a da formiga e da cigarra. Na história, enquanto a formiga passa incansáveis horas trabalhando para guardar comida para o inverno, a cigarra fica cantando e dançando. Graças a essa narrativa da cultura popular, a formiga ganhou a fama de trabalhadora incansável. Mas, de acordo com a ciência, é preciso rever essa ideia. Um estudo feito por uma equipe de cientistas da Universidade do Arizona, nos Estados Unidos, com formigas da espécie *Temnothorax rugatulus* mostrou que apenas 2,6% dos indivíduos do formigueiro trabalham o tempo todo, enquanto um quinto delas não trabalha. A maior parte das formigas, 71,9%, passa mais da metade do dia sem fazer nada.

[...]

DE ACORDO com a ciência, as formigas são “preguiçosas”. **Veja**, São Paulo, 13 out. 2015. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/ciencia/de-acordo-com-a-ciencia-as-formigas-sao-preguicosas/>. Acesso em: 23 fev. 2022.

- A fábula da formiga e da cigarra foi escrita pela primeira vez no século XVII, por La Fontaine, mas possivelmente ela já era contada oralmente. Em sua opinião, como se deu a escolha das personagens da fábula?
- Os dados apresentados na notícia confirmaram a ideia, presente na fábula, de que formigas são trabalhadoras? Justifique.
- Por que, na sua opinião, o autor do artigo fez referência à fábula?

### 5. Leia a tirinha a seguir.



GONSALES, Fernandes. **Níquel Náusea**. [201-]. 1 tirinha.

- Releia o título da tira. Por que é dito que o texto é para cigarras?
- Por que a tira começa com a expressão *Era uma vez*?
- Imagine que uma pessoa que não conhece a fábula original está lendo essa tira. Será que vai achar a tira engraçada? Justifique.

4a. É possível que a escolha das personagens tenha surgido da observação trivial da natureza, pois as formigas são vistas frequentemente carregando e armazenando alimentos, e as cigarras, cantando. No entanto, a atribuição de um juízo de valor a essas características nasce de valores morais da sociedade.

4b. Não. A pesquisa apresentada na notícia sobre uma espécie de formigas demonstra o contrário.

4c. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

5a. Porque, na fábula original, as formigas punem a cigarra por cantar, enquanto elas trabalham, mas, nesta tira, a cigarra subverte a história a seu favor, fazendo com que uma formiga trabalhe para ela. Dessa forma, o desfecho é favorável às cigarras.

5b. Porque é uma expressão que marca a indeterminação do tempo, muito comum em textos narrativos, como as fábulas.

5c. Resposta pessoal. Provavelmente não, pois o humor está na reviravolta da história, no fato de a cigarra subverter a lógica original e desconstruir a moral da fábula.

## Orientações didáticas

**Desafio da linguagem** – Convide os estudantes a ler as paródias. No final, destaque as paródias que construíram contextos interessantes com as modificações, como retomar uma obra cinematográfica ou remeter a uma situação da vida política (corrupção, por exemplo) ou social (fofoca, por exemplo).

**Investigue** – É esperado que os estudantes mencionem, em seus comentários, que (1) **Mona Lisa** (1977), de Fernando Botero, apresenta a principal característica do estilo do autor – o trabalho com o volume, as formas “rechonchudas”; (2) **Mona Lisas** (1999), de Vik Muniz, foi feita com geleia de morango e pasta de amendoim, seguindo a tendência do artista de produzir arte com material inusitado e “não artístico”. A obra foi exposta inicialmente no Masp, em São Paulo, e esteve em várias exposições internacionais, reproduzida em fotografias.

Se desejar, amplie a atividade. A busca livre de imagens da **Mona Lisa** na internet leva a muitos trabalhos interessantes, que podem motivar análises comparativas produtivas. Entretanto, os resultados de busca podem apresentar imagens que não consideramos pertinentes à situação escolar e, por isso, sugerimos a pesquisa sob sua supervisão e mediação. Use uma ferramenta de busca na internet e vá projetando apenas as imagens adequadas. Releituras da **Mona Lisa** aparecem em produções de Maurício de Sousa, em peças publicitárias etc.

### Desafio da linguagem

Nesta atividade, você e um colega vão produzir uma paródia do poema “Quadrilha”, do poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade (1902-1987). Conheça-o.

#### Quadrilha

João amava Teresa que amava Raimundo  
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili que não  
amava ninguém.

João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,  
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,  
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes  
que não tinha entrado na história.

ANDRADE, Carlos Drummond. Quadrilha. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002. p. 26. © Graña Drummond.



Vejam algumas dicas para a produção:

- Troquem os personagens, as ações, o contexto ou outro elemento com o objetivo de produzir humor ou crítica.
- O poema retoma a natureza da quadrilha, uma dança típica das festas juninas, caracterizada pela alternância de parceiros. Essa natureza sugere alguma ideia? E a palavra *quadrilha*, com seus vários significados?
- O poema usa orações subordinadas para sugerir um efeito de encadeamento. Como vocês vão explorá-lo?
- O poema mostra uma visão pessimista do amor, afinal, apenas quem “não amava ninguém” teve sucesso. Essa lógica será mantida no poema ou vocês vão subvertê-la?
- Escrevam sua paródia e compartilhem com a turma.

### Investigue

A famosa tela **Mona Lisa**, de Leonardo da Vinci, serviu de mote para a produção de inúmeras obras intertextuais. Duas bastante conhecidas são as obras produzidas por Fernando Botero e Vik Muniz. Pesquise uma delas na internet. Anote o título, o nome do artista e o ano da produção e faça um breve comentário sobre as modificações propostas pelo artista. Se possível, imprima uma reprodução da obra e cole-a junto dos dados.

## Falando sobre a NOSSA LÍNGUA

### Pontuação

Você tem estudado a importância da pontuação nos textos escritos para uma comunicação clara e sem mal-entendidos. As palavras e as orações que formam os períodos organizam-se segundo relações de dependência, as quais, na fala, são expressas em unidades melódicas. A pontuação tem a função de organizar essas relações no texto escrito.

Vamos, agora, retomar alguns casos de emprego da **vírgula**, do **travessão**, dos **dois-pontos** e dos **parênteses**.

### COMEÇANDO A INVESTIGAÇÃO

Releia a charge de Arionauero estudada anteriormente e conheça uma nova charge, produzida por Junião. Depois, responda às questões.



JUNIÃO. [Sem título]. [201-]. 1 charge.

1. Observe a legenda da primeira charge. Haveria alguma consequência se a vírgula fosse retirada do texto? Explique.
2. Que sinal poderia ser empregado no trecho que antecede a vírgula para caracterizá-lo como uma citação?
3. Observe, agora, a pontuação empregada na segunda charge e justifique a combinação de sinais na fala do rapaz.
4. Que recursos o chargista empregou para responder à pergunta do rapaz?
5. O humor da charge é produzido, em parte, pela frase “Sabe de nada, inocente!”, que costuma ser usada para indicar que alguém é tolo, incapaz de compreender algo. Como a pontuação contribui para o efeito dessa frase?

Como você pode perceber, o ponto de interrogação e o ponto de exclamação, além de separarem os períodos, produzem efeitos expressivos. Na maioria das vezes, entretanto, os sinais de pontuação cumprem um papel ligado à organização do período, como faz a vírgula, na segunda charge, ao isolar o vocativo *inocente*, deixando, assim, mais claro o sentido.

Nesta seção, você vai estudar os usos de alguns sinais de pontuação.

1. Espera-se que os estudantes percebam que o período ficaria confuso, porque não haveria separação entre a citação, que ocupa a parte anterior à vírgula, e a oração que a contextualiza.

2. O texto poderia ser destacado por aspas.

3. A combinação do ponto de exclamação e do ponto de interrogação contribui para intensificar a expressão do espanto.

4. O chargista criou dois personagens usando a tradicional representação da morte. Na identificação de ambos, evidente nas palavras escritas nas vestes, apresenta os culpados pelo aumento da conta de energia elétrica: o desmatamento e as mudanças climáticas.

5. O ponto de exclamação reforça o vocativo *inocente*, criando um tom sarcástico.

## Falando sobre a nossa língua

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 3 e 4.

CEL: 1, 2, 3 e 5.

CELP: 1, 2, 3, 7 e 9.

Habilidade: EF69LP56.

### Tópicos trabalhados na parte de linguagem deste capítulo

Pontuação.

### Orientações didáticas

Nesta coleção, desde o volume do 6º ano, estamos promovendo atividades com vistas a consolidar a habilidade de segmentar períodos. Nos boxes **Desafio da Linguagem** são frequentes as orientações que determinam os conteúdos dos períodos, contribuindo para reforçar a compreensão de que contêm ideias completas. Na correção, oferecemos modelos e orientamos você a verificar se as estruturas sintáticas estão completas.

Neste capítulo, avançamos no estudo da pontuação, especialmente do emprego da vírgula, que já vem sendo tratado e será, agora, alvo de sistematização. Estudamos, também, sinais que, embora presentes nos textos lidos e explorados em atividades, nem sempre são mobilizados nas produções dos estudantes. Pretendemos, com a explicitação das funções dos parênteses, do travessão e dos dois-pontos, estimular esse uso consciente e produtivo.

Esclarecemos que a exposição das relações entre aspectos melódicos e rítmicos dos enunciados e a pontuação, bem como das funções dela nas estruturas semântica e sintática do texto escrito, é complexa, mesmo para o 9º ano. Por isso, optamos por uma apresentação simplificada.

### Biblioteca do professor

BECHARA. Evanildo. Pontuação.

In: **Gramática escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010, p. 654-655.

Se desejar ler sobre a pontuação, sugerimos a introdução desse capítulo, o qual pode contribuir para a compreensão de alguns princípios gerais. Na descrição de cada sinal de pontuação, esses princípios ganham particularidades e aprofundamento.

## Vírgula, travessão, dois-pontos e parênteses

Leia, a seguir, algumas estrofes do poema “Notícia da manhã”, do poeta amazonense Thiago de Mello.

### Notícia da manhã

Por verdadeira, a manhã  
vai chamando outras manhãs  
sempre radiosas que existem  
(e às vezes tarde despontam  
ou não despontam jamais)  
dentro dos homens e das coisas:  
na roupa estendida à corda,  
nos navios chegando,  
nas torres das igrejas,  
nos pregões dos peixeiros,  
na serra circular dos operários,  
nos olhos da moça que passa, tão bonita!  
A manhã está no chão, está nas palmeiras,  
está no quintal dos subúrbios,  
está nas avenidas centrais,  
está nos terraços dos arranha-céus.  
(Há muita, muita manhã  
no menino; e um pouco em mim.)

[...]

E de repente a manhã  
— manhã é céu derramado,  
é claridão, claridão —  
foi transformando a cidade  
numa praça imensa praça,  
e dentro da praça o povo  
o povo inteiro cantando,  
dentro do povo o menino  
me levando pela mão.



MELLO, Thiago de. **Vento geral (1951-1981)**: doze livros de poemas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

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

GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

Com uma qualidade poética que encantou leitores brasileiros e estrangeiros, Thiago de Mello trata do efeito da *manhã*, que, no contexto do poema, desperta a coragem, a alegria e o movimento de recomeço.

Podemos observar, na primeira estrofe reproduzida, que os efeitos da manhã se espalham. Após dizer que está "dentro dos homens e das coisas", o eu lírico enumera as formas como ela se manifesta, produzindo, com a lista de elementos, a impressão de multiplicidade.

Observe como a enumeração é construída nestes versos:

dentro dos homens e das coisas:  
na roupa estendida à corda,  
nos navios chegando,  
nas torres das igrejas,  
nos pregões dos peixeiros,  
na serra circular dos operários,  
nos olhos da moça que passa, tão bonita!

Essa enumeração é introduzida por **dois-pontos** e tem seus componentes, expressões com a mesma função sintática (são adjuntos adverbiais), separados por **vírgulas**. Note que falta a conjunção *e*, que, costumeiramente, antecede o último item; com isso, a sequência parece não encerrar e, até mesmo, reforçar a ideia de que os efeitos da manhã se espalham.

Há, no entanto, certa inquietação. Observe o uso que o poeta faz dos **parênteses**.

vai chamando outras manhãs  
sempre radiosas que existem  
(e às vezes tarde despontam  
ou não despontam jamais)

Com os parênteses, separa um comentário, no qual acrescenta uma particularidade ao processo que descreve. A manhã, na verdade, não chega igual para todos: não vem para alguns e vem tarde para outros.

Ainda assim, é o tom otimista que prevalece, graças à força da manhã. Veja essa metáfora marcante na última estrofe:

— manhã é céu derramado,  
é claridão, claridão —

O uso dos **travessões** isola o trecho e, com isso, enfatiza-o. Nessa estrofe, já não há mais os parênteses com suas observações tristes; a manhã parece tomar a todos, incluindo o eu lírico, conduzido pelo menino em quem "há muita, muita manhã".

Como você pode perceber, os sinais de pontuação têm funções específicas. Conhecê-las amplia as possibilidades de se produzir textos mais claros e organizados, principalmente quando é necessário construir sentidos mais complexos.

Nas atividades a seguir, você conhecerá outros usos desses sinais e poderá sistematizar informações importantes.



REPRODUÇÃO EDITORA

**Thiago de Mello** (1926-2022), além de poeta, foi um importante jornalista e tradutor brasileiro. Em seu livro de poemas **Os estatutos do homem**, usa elementos de composição típicos dos textos jurídicos para abordar temas como a verdade, a esperança e a vida.

## Orientações didáticas

**Investigando mais – Questão 1b** – Pergunte aos estudantes se eles sabem quem é Rony Weasley. Trata-se de um personagem das histórias protagonizadas por Harry Potter que tem muito medo de aranhas.

**Questão 1c** – Explique aos estudantes que, antes do último termo da enumeração, pode ser usada a conjunção *e* ou a vírgula. Peça a eles que comparem o uso de *e* nesta enumeração com a ausência dele no poema de Thiago de Mello (página 160). Eles devem observar que a enumeração sem a conjunção obtém, como já comentado, um efeito poético, pois parece sugerir que não são apenas aqueles os elementos em que se manifesta a manhã.

**Questão 1f** – Analise com os estudantes a composição sintática dessa linha fina para mostrar que poderia haver a inserção da vírgula desde que o adjunto adverbial fosse deslocado. No entanto, reforce que não há erro na escrita de um período longo, sem vírgula, como ocorre no texto da linha fina. Aproveite para comentar que a vírgula não corresponde a uma “pausa para respirar”, como entendem algumas pessoas.

**Questão 1g** – Verifique se os estudantes identificaram os quatro itens. Complete a informação sobre o adjunto adverbial, explicando que é separado por vírgula quando está no início ou no meio da oração e, em geral, tem três ou mais palavras. Ele não é separado quando está no final de uma oração. Peça aos estudantes que incluam uma observação: a vírgula não deve separar o sujeito e o verbo e o verbo e seus complementos.

### INVESTIGANDO MAIS

1. Observe o emprego da vírgula no trecho a seguir.

#### Conheça Lucas, a aranha carismática que provoca ataques de fofura

*Vídeo animado do bichinho atingiu mais de 1 milhão de visualizações no YouTube apenas três dias depois da postagem*

O *youtuber* Joshua Slice fez uma animação de aranha tão fofa que até Rony Weasley ia gostar! O aracnídeo tem oito perninhas peludinhas e olhos bem redondos – similares ao do Gato de Botas, do filme *Shrek*, e do bichinho Mort, de *Madagascar*.

Slice é responsável pelo *design*, modelação, manipulação, iluminação e edição de um curta de 20 segundos que está disponível em seu canal no YouTube.

No vídeo, o bicho aparece andando sobre uma mesa e diz: “Oi, meu nome é Lucas. Tenho muitos globos oculares”. O resto da frase não é perceptível, e logo se despede. “Tchau, tchau.”

Ah, Homem-Aranha, não precisa ficar com ciúmes. Ainda temos espaço no coração para você!

CONHEÇA Lucas, a aranha carismática que provoca ataques de fofura. *Revista Galileu*, São Paulo, 9 nov. 2017. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2017/11/conheca-lucas-aranha-carismatica-que-provoca-ataques-de-fofura.html>. Acesso em: 10 fev. 2022.

- a) Por que a aranha criada pelo *youtuber* mereceu ser assunto de uma notícia?
- b) Suponha que o leitor não saiba quem é Rony Weasley. Quais são os dois possíveis sentidos que poderia atribuir à oração “até Rony Weasley ia gostar!”? Explique sua resposta.
- c) A vírgula é usada para separar elementos de uma enumeração, isto é, termos apresentados em série. Transcreva o trecho em que ocorre a enumeração.
- d) No título, a vírgula separa o aposto, que aparece depois dela. Qual é a função de um aposto?
- e) Copie a oração que exemplifica o uso da vírgula separando um adjunto adverbial de lugar antecipado.
- f) A linha fina é composta de um período bem longo, e os termos sintáticos que o compõem, nessa ordem, não poderiam ser separados por vírgula. Caso o produtor do texto desejasse criar uma pausa na leitura, o que poderia fazer?
- g) Agora, em seu caderno, faça uma lista com itens, sistematizando tudo o que foi dito sobre o uso da vírgula desde o início da seção.

1a. Porque o curta que protagoniza teve muitas visualizações na internet em pouquíssimo tempo.

1b. O leitor pode entender que a animação é tão fofa que até Rony Weasley poderia gostar, o que sugere que ele é exigente em relação às animações a que assiste, ou que a aranha é tão fofa que mesmo Rony Weasley, que não gosta de aranhas, poderia gostar.

1c. “Slice é responsável pelo *design*, modelação, manipulação, iluminação e edição de um curta [...]”

1d. Aposto é o termo ou expressão que esclarece ou explica um termo anterior.

1e. “No vídeo, o bicho aparece andando sobre uma mesa.”

1f. Poderia antecipar o adjunto adverbial e separá-lo com vírgula: Apenas três dias depois da postagem, vídeo animado do bichinho atingiu mais de 1 milhão de visualizações no YouTube.

1g. Sugestão: A vírgula é empregada para separar termos que têm a mesma função sintática e estão enumerados, isolar o vocativo, isolar o aposto, separar o adjunto adverbial que está antecipado.

2. Veja, agora, esta postagem no *blog* do jornalista esportivo Juca Kfourri, que fala principalmente sobre o futebol brasileiro.

Quatro minutos depois, pela direita, foi a vez de Dudu ver Tadeu impedir o 1 a 1. Mas o empate amadurecia. Aos 36', Zé Rafael fez cruzamento bisonho em nova jogada que poderia ser fatal. “Vamos virar Porco”, incentivava a torcida palmeirense no estádio, aparentemente em maioria.

KFOURI, Juca. Palmeiras vira com justiça como Felipão não conseguiu. **Blog do Juca Kfourri – Uol**, 7 set. 2019. Disponível em: <https://blogdojuca.uol.com.br/2019/09/palmeiras-vira-com-justica-como-felipao-nao-conseguiu/>. Acesso em: 1º mar. 2022.

- a) Embora a postagem tenha ocorrido após o jogo, Juca Kfourri usou recursos para tornar mais viva a narrativa, como se o leitor pudesse acompanhar os eventos enquanto ocorriam. Como esse efeito foi obtido?
- b) A forma como foi escrita a oração “Vamos virar Porco” resulta em um sentido indesejado. Qual é o sentido de *virar* nesse contexto? Qual é o sentido pretendido?
- c) Reescreva a oração de modo a obter o sentido desejado.
- d) Analise sintaticamente o termo *porco* na oração original e em sua reformulação. Em seguida, explique por que a vírgula deve ser empregada.

3. Leia um poema do escritor paulista Elson Fróes.

**Raiz**

cansei de flores e caules  
folhas e galhos  
frutas e cascas  
– eu quis –  
agora quero raiz  
(e ad  
jacências)  
o sumo da seiva da essência

STERZI, Eduardo. Raiz. In: DANIEL, Claudio; BARBOSA, Frederico (org.). **Na virada do século**: poesia de invenção no Brasil. São Paulo: Landy, 2007. p. 136.

- a) O eu lírico diz preferir, atualmente, a raiz a outras partes da planta. Que palavras foram usadas para sugerir as noções de passado e de presente?
- b) Ao escolher a raiz, o que o eu lírico afirma preferir?
- c) Observe a maneira como os versos foram organizados. Você consegue visualizar alguma imagem formada pela disposição deles?
- d) Observe o conteúdo dos parênteses. *Adjacências* significa “o que é vizinho, próximo”. Qual é a função dos parênteses nesse caso?
- 3d. Introduzir uma informação complementar.

2a. O efeito foi obtido por meio das formas verbais. Em lugar do pretérito perfeito, que exprime ações finalizadas e pontuais, o autor usou o pretérito imperfeito, que sugere ações que se estendem no tempo, e o futuro do pretérito, que sugere que o resultado ainda não era conhecido: “...o empate amadurecia...”, “que poderia ser fatal” e “...incentivava a torcida...”.

2b. O verbo *virar* tem o sentido de “transformar-se”, como se a torcida exortasse os interlocutores a se transformarem em porcos. O sentido pretendido é de “alterar positivamente o placar”, “obter a vitória”.

2c. Vamos virar, Porco!

2d. Na oração original, *porco* é um predicativo do sujeito e, na reformulação, um vocativo. Os vocativos são isolados por vírgula.



**Biblioteca cultural**

Para conhecer alguns poemas do poeta Eduardo Sterzi, pesquise informações sobre ele na internet.

3a. As formas verbais *cansei* e *quis* sugerem passado, enquanto o advérbio *agora* e a forma verbal *quero* indicam presente.

3b. Ele prefere não o que está exposto, do lado de fora, mas o que está interiorizado, do lado de dentro, e que corresponde à essência, ou seja, à parte principal de algo.

3c. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes identifiquem o formato de uma árvore.

## Orientações didáticas

**Questão 4b** – Embora as afirmações II e III não sejam descabidas, é a afirmação I que melhor explica a intromissão do comentário, inclusive considerando seu tom. O comentário não contém uma informação ou explicação relevante.

4. Você já ouviu falar do pintor e escultor italiano Michelangelo? Leia informações sobre a juventude dele.

[...]

Michelangelo era o primeiro nome do filho de Ludovico Buonarroti Simoni e de Francesca Miniato del Sera, nascido em 6 de março de 1475, numa pequena cidade chamada Caprese, perto de Florença. [...]

[...] Alguns anos mais tarde, já famoso, Michelangelo fez grandes sacrifícios para ajudar seus irmãos e seu pai. Fama não necessariamente trazia riqueza no século XVI – como aparentemente acontece hoje em dia –, mas ele sempre arranjava maneiras de enviar dinheiro para sua família.

Michelangelo teve muita sorte de crescer em Florença. Essa elegante cidade foi o centro artístico da Europa, no período da história que hoje chamamos de Renascimento (que se refere à redescoberta – ou renascimento – do pensamento, da arte e da escrita dos clássicos greco-romanos).

[...]

RICHMOND, Robin. **Michelangelo**: escultor, pintor, poeta. Rio de Janeiro: Salamandra, 1992. p. 6-8, 11. (Fragmentos).

DEAGOSTINI/GETTY IMAGES



BUONARROTI, Michelangelo. **Centauro maquia ou Batalha dos centauros**. 1492. Baixo-relevo.

4a. A família de Michelangelo precisava de ajuda financeira, o que poderia ter dificultado a carreira do artista, mas seu crescimento em Florença (centro artístico da Europa) deu-lhe possibilidade de contato com a arte.

4b. I. Separa um comentário pessoal do produtor do texto.

4c. Os dizeres entre parênteses explicam o que é o Renascimento, citado anteriormente.

4d. A informação explica o significado de centauros.

Aos 17 anos, Michelangelo esculpiu essa violenta e retorcida batalha entre os gregos e os centauros – seres legendários, metade homens, metade cavalos.

- a) Explique por que a condição da família de Michelangelo e o lugar onde ele cresceu representavam, respectivamente, uma dificuldade e uma facilidade para o futuro artista.
- b) Copie no caderno a afirmativa que explica o uso do travessão neste trecho: “Fama não necessariamente trazia riqueza no século XVI – como aparentemente acontece hoje em dia –, mas ele sempre arranjava maneiras de enviar dinheiro para sua família.”.
- I. Separa um comentário pessoal do produtor do texto.
- II. Isola uma informação para enfatizá-la.
- III. Introduz uma explicação sobre um termo anterior.
- c) Em “(que se refere à redescoberta – ou renascimento – do pensamento, da arte e da escrita dos clássicos greco-romanos)”, qual é a função do conteúdo entre parênteses?
- d) Leia o texto da legenda que acompanha a imagem da escultura. Como a informação que vem após o travessão se relaciona com a palavra anterior a ele?

### Dica de professor

Fique muito atento quando usar parênteses. Eles precisam ser abertos e fechados para que o texto não fique confuso e seu uso deve ser bem pensado: as informações mais importantes não ficam entre parênteses.

5a. Por causa da pandemia, Hamangai não podia voltar para sua aldeia e encontrou moradia em um quilombo. Durante esse período, teve de lidar com a saudade de sua terra, da família e dos amigos.

Veja como o travessão e os parênteses são usados.

**Travessão**

1. Indica mudança de interlocutor em um diálogo.
2. Isola palavras ou frases para enfatizá-las.
3. Introduz uma explicação sobre algo que foi dito.
4. Isola comentários acessórios, de tom mais pessoal.

**Parênteses**

1. Introduzem uma explicação sobre o que foi dito.
2. Incluem uma informação acessória.
3. Isolam comentários marcados por tom emocional (ironia, lamentação etc.).
4. Separam datas, siglas, indicações bibliográficas.
5. Incluem indicações cênicas (rubricas) em um texto teatral.

5b. Iniciar uma enumeração, no caso, com os elementos de que Hamangai sente saudade.

5c. As aspas isolam a fala de Hamangai Pataxó Hã-Hã-Hãe. Os dois-pontos foram usados para introduzir complementos que exemplificam melhor o que foi dito anteriormente.

5. Leia o trecho da reportagem sobre Hamangai Pataxó Hã-Hã-Hãe, uma jovem indígena.

Quando Hamangai foi aprovada no vestibular para medicina veterinária, mudou-se para o município de Cruz das Almas. Por causa da pandemia, ela não tem mais voltado para sua aldeia. Hoje a filha de dois povos lista suas saudades: a família, os amigos, o rio, as árvores. Por um momento, quando precisou de hospedagem na cidade nova, arrumou morada em um quilombo. “E isso, de uma certa forma, suavizou um pouco tudo, porque era muito parecido com minha realidade: todo mundo vivia de um jeito mais coletivo, tinha ar puro e, infelizmente, até mesmo os conflitos de territórios.”

RODRIGUES, Paula. Bloco do eu sozinha. In: "EU SOU PATAXÓ HÃ-HÃ-HÃE". *Ecoa – Uol*, São Paulo, 18 jan. 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/maior-potencia-de-mulher-indigena-jovem-hamangai-pataxo-luta-pela-causa-mas-refuta-rotulo-de-ativista/#page5>. Acesso em: 4 abr. 2022.

- a) Quais foram os desafios enfrentados por Hamangai Pataxó Hã-Hã-Hãe relatados nesse trecho da reportagem?
- b) No trecho “Hoje a filha de dois povos lista suas saudades: a família, os amigos, o rio, as árvores”, qual é a função dos dois-pontos?
- c) Releia o trecho a seguir: “E isso, de uma certa forma, suavizou um pouco tudo, porque era muito parecido com minha realidade: todo mundo vivia de um jeito mais coletivo, tinha ar puro e, infelizmente, até mesmo os conflitos de territórios.”
  - O que as aspas indicam? E os dois-pontos na fala de Hamangai?
- d) Agora, sistematize as informações acerca do uso de dois-pontos. Caso conheça outros usos, inclua-os.
- e) Segundo Hamangai, quais são os elementos em comum entre sua aldeia e o quilombo? 5e. Ambos apresentam uma forma de vida mais coletiva, proximidade à natureza e até conflitos territoriais.

As **aspas** são usadas para marcar o começo e o fim de citações, indicar títulos de obras e destacar gírias, neologismos e palavras empregadas com sentido irônico.

**Biblioteca cultural**



A ativista indígena Hamangai Pataxó Hã-Hã-Hãe.

**Hamangai Pataxó Hã-Hã-Hãe** é descendente da etnia Terena, por parte da mãe, e Pataxó Hã-Hã-Hãe, por parte de pai, e estudante de Medicina Veterinária na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Para conhecer melhor a história dela, acesse a reportagem indicada.

5d. Sugestão: Empregam-se os dois-pontos para iniciar uma enumeração, para introduzir complementos que esclarecem um termo ou ideia anterior e para introduzir uma citação (discurso direto).

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

**Fala aí!**

Considerando a região onde você vive, quais são as semelhanças e as diferenças em relação à aldeia e ao quilombo Vila Guaxinim mencionados por Hamangai?

## Minha charge na prática

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 3, 4, 6 e 7.

CEL: 1, 2, 3, 4 e 5.

CELP: 3 e 7.

Habilidade: EF69LP07.

### Orientações didáticas

Os estudantes vêm analisando gêneros multissemióticos desde o início do Ensino Fundamental, tendo explorado, possivelmente, poemas visuais, tirinhas, HQs, cartuns e charges, em atividades que previam o estabelecimento de relações entre imagens e palavras e a interpretação de recursos gráficos. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, essa exploração continua e os textos se tornam mais complexos, sobretudo porque têm destaque os efeitos de humor, ironia e crítica. Aos gêneros já citados, juntam-se o meme e o gif.

Nesta seção, os estudantes vão produzir charges, procurando, como caracteriza o gênero, representar temas ligados ao contexto da vida pública. São vários os desafios: tratar o tema de modo inteligível, produzir efeitos expressivos, articular linguagens, entre outros. A apresentação será feita por meio de um varal, estratégia bastante prática que permite às produções dos estudantes ter um público efetivo, o que os motiva.

## Minha charge NA PRÁTICA

Propomos, neste capítulo, a produção de uma charge. Mesmo que você acredite não desenhar bem, dedique-se a essa produção: os traços da charge são simplificados e nela vale mais a ideia do que a capacidade de desenhar com perfeição.

Sua charge, que deverá empregar a combinação de diferentes linguagens, será exposta em um varal de textos no pátio da escola. Como tema, você pode escolher: um comportamento social que lhe pareça reprovável; um serviço público que não esteja funcionando bem; uma situação envolvendo pessoas públicas.

### MOMENTO DE PRODUZIR

#### Planejando minha charge

Veja as orientações a seguir. Elas podem ajudá-lo a construir sua charge.

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

O assunto das charges nasce de **fatos** que estão **em destaque na mídia**.

O **desenho** da charge é **simplificado**, isto é, em geral, está reduzido aos elementos essenciais.

A charge costuma associar **diversas linguagens**.

Na charge, estão associados o **humor e a crítica**. É importante que o texto faça o leitor refletir.

##### ... prática

Examine um jornal impresso ou *on-line*. Você certamente encontrará situações que poderão ser exploradas na construção da cena cômica. Faça uma crítica que, de fato, interesse aos leitores.

Esboce a cena definindo um ou mais personagens e suas características. Pense em roupas ou acessórios simples, capazes de identificar o grupo social (classe social, profissão etc.) a que pertencem os personagens, caso essa seja uma informação necessária.

Além das figuras e de textos verbais, defina outros recursos de linguagem que podem contribuir para o efeito da charge: enquadramento, cores etc.

Empregue o exagero intencional, o ridículo ou a intertextualidade para promover o riso e a reflexão.

#### Elaborando minha charge

- 1 Use uma folha de papel sulfite A4 na posição horizontal. A imagem e os textos devem ter tamanho suficiente para permitir a leitura da charge a distância, quando exposta no varal de textos.
- 2 Desenhe os personagens e o cenário. Cuide para não sobrecarregar a cena com detalhes desnecessários.
- 3 Procure retratar gestos e expressões faciais coerentes com a ação dos personagens.
- 4 Construa os balões de fala e as legendas com textos curtos, escritos de maneira bem legível. Use letras de forma (de imprensa), como nas charges estudadas.

166

- 5 A linguagem verbal também pode ser usada para identificar algum elemento do cenário.
- 6 Utilize cores para tornar sua charge mais atraente.

### Revisando minha charge

Releia eventuais falas e legendas em sua charge para observar se os sinais de pontuação foram empregados corretamente e se há possibilidade de explorá-los melhor para obter determinados efeitos de sentido. A repetição do ponto de exclamação ou do ponto de interrogação, por exemplo, pode contribuir para a expressão de sentimentos e reações dos personagens. Veja também se as aspas deveriam ser empregadas. Elas podem destacar uma palavra usada com intenção irônica, por exemplo.

### É lógico!

A sequência de orientações para elaborar uma charge corresponde a um algoritmo. Dominá-lo permite resolver o mesmo problema em outras situações.

### MOMENTO DE REESCREVER

### Avaliando minha charge

A avaliação será feita em duplas. Troque sua produção com a de um colega, que, em um primeiro momento, dirá o que entendeu de sua charge. Você, por sua vez, confirmará esse sentido ou apresentará o pretendido. Em seguida, ele a avaliará usando os critérios do quadro. Depois, invertam os papéis.

A	Há um bom aproveitamento do espaço da folha de papel? O desenho e os textos têm tamanho adequado para uma exposição em varal de textos?
B	O leitor consegue reconhecer o comportamento social, o serviço público ou a personalidade que motivou a charge?
C	Os detalhes de cenário e a caracterização necessários para a compreensão da ideia são reconhecidos com facilidade?
D	Os textos verbais contribuem para esclarecer a crítica e construir a sátira?
E	A charge promove o riso e a reflexão do leitor?
F	A charge usa um dos recursos estudados: intertextualidade, exagero ou ridículo?

### Refazendo minha charge

Se for o caso, refaça sua produção para aprimorar alguns aspectos. Lembre-se de que a charge será exposta à comunidade escolar e, portanto, precisa ser um trabalho caprichado. Assine sua produção.

### MOMENTO DE APRESENTAR

### Apresentando minha charge

As charges serão colocadas em um varal de textos em uma área de uso comum na escola. Além das charges, é interessante que o varal conte com um texto de apresentação, explicando o trabalho feito pela turma. Um dos estudantes pode se voluntariar para redigi-lo. Também é interessante que o varal contenha algumas notícias de jornal com as quais as charges tenham dialogado.



GAUJÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

## Leitura 2

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 3, 4, 6 e 7.

CEL: 1, 2, 3, 4 e 5.

CELP: 1, 2, 3, 6 e 7.

Habilidades: EF69LP03, EF69LP05 e EF89LP03.

### Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes são convidados a ler mais uma charge, ampliando suas observações acerca das relações entre o texto e o contexto a que se refere. Está em foco a expressão de uma opinião por meio de um texto do campo jornalístico, aspecto que será explorado também na próxima seção.

**Fala aí!** – É preciso que os estudantes tenham algum tempo para pesquisar e se preparar para essa discussão. Estimule-os a procurar charges recentes em jornais impressos e em publicações *on-line*. Na discussão, peça a eles que justifiquem suas respostas recorrendo a critérios subjetivos e também a critérios construídos a partir do estudo do gênero charge. Peça-lhes, ainda, que comparem as charges de Duke com as de Arionau, Pai-xão e Junião, também estudadas neste capítulo. Para finalizar essa etapa, mostre charges publicadas em jornais de sua região. Junto com os estudantes, identifiquem os temas que mais mobilizaram os chargistas.

2a. Uma região devastada pelo desmatamento, com uma única árvore, rodeada por troncos cortados, solo árido e nenhum animal.  
2b. Refere-se ao distanciamento entre as pessoas, uma das medidas praticadas por populações para conter o avanço de uma pandemia. No caso, há referência ao “isolamento social” praticado durante a pandemia de covid-19.

### Leitura 2 CHARGE

Leia a charge a seguir, criada por Duke e publicada em 2020.

2c. A fala da árvore subverte a noção de isolamento social, que, no caso dos humanos, no contexto de uma pandemia, pode ser algo necessário à sobrevivência; enquanto, no caso das árvores, em uma floresta, é um cenário que compromete suas vidas.



DUKE. [Sem título]. 2 ago. 2020. 1 charge. Disponível em: <https://twitter.com/MidiaNINJA/status/1289953146962239488/photo/1>. Acesso em: 20 maio 2022.

2d. A charge refere-se ao desmatamento e à prática do distanciamento social. Esta não é alvo de crítica; foi usada como recurso para construir, pela associação inesperada, o efeito de humor crítico.

### REFLETINDO SOBRE O TEXTO

1. Para ler uma charge, é preciso conhecer aspectos do contexto social, político, econômico e cultural a que ela se refere. O que o leitor precisa saber para ler essa charge?  
1. O leitor precisa saber o que é isolamento social e estar atento à questão do desmatamento.
2. Reflita sobre a construção da crítica na charge.
  - a) Qual é o cenário em que se encontra a árvore?
  - b) A que a árvore se refere ao usar a expressão *isolamento social*?
  - c) Como a expressão estudada no item anterior contribui para a ironia presente na fala da árvore?
  - d) O sentido da charge é construído pela associação de dois eventos familiares ao leitor, mas apenas um é objeto de crítica. Explique.
3. Uma charge é um texto datado, ou seja, muito vinculado ao seu contexto de publicação. Depois de algum tempo, pode perder seu sentido. Comente essa característica, analisando a charge de Duke e refletindo sobre sua recepção pelos leitores.

### Da observação para a teoria

O gênero textual **charge** refere-se a fatos de natureza política, social e cultural recentes, que estão circulando em jornais e revistas. O humor produzido pela charge tem como objetivo o riso seguido de reflexão. O gênero exige um leitor que consiga reconhecer os fatos e as perspectivas em jogo para que possa entender a sátira e a crítica feitas pelo produtor do texto.

### De quem é o texto?



Foto de 2019.

Eduardo dos Reis Evangelista, conhecido como **Duke** (1973-), é cartunista, chargista e ilustrador. Publica regularmente em jornais de Belo Horizonte (MG), cidade onde nasceu.

3. A charge associa dois eventos que estavam em evidência no momento de sua publicação – o desmatamento acentuado e a pandemia –, os quais eram familiares aos leitores e, portanto, garantiam a compreensão da crítica e a percepção do humor pretendido. O desconhecimento de um desses fatos ou dos dois levaria o público a não compreender parcial ou totalmente o sentido da charge.

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

### Fala aí!

As charges são textos assinados, e os leitores do jornal em que elas são publicadas acabam reconhecendo os traços e os temas preferidos de um chargista. Você gosta dos temas e da composição artística das charges feitas por ele? Você recomenda outro chargista aos seus colegas?

## Textos em CONVERSA

No campo jornalístico, a cobertura de fatos é feita, principalmente, por notícias. Trata-se de um gênero que se concentra no relato, ainda que, de modo mais ou menos explícito, expresse as orientações da empresa de mídia que as divulga. Já nas charges, artigos de opinião e editoriais, divulgam-se pontos de vista sobre esses mesmos fatos. Entramos em contato, efetivamente, com a expressão de opiniões. Além deles, há também, nos jornais, revistas e *sites* jornalísticos, espaço para os comentários de leitor, que permite que também os leitores apresentem seus pontos de vista.

Você analisou a charge de Duke, que aborda a questão do desmatamento. Leia agora comentários de leitores relacionados ao mesmo conjunto de informações. Eles foram transcritos de duas diferentes publicações.

**J. G.**

A ONU deveria aprovar um documento tornando toda a Amazônia patrimônio da humanidade. Como é feito na Antártica, para que os países ricos tomem conta e evitem o desmatamento. Se continuar nas nossas mãos em 10 anos vamos ter derrubado tudo. Sai governo e entra governo as matas continuam sendo devastadas. Prova que como país não conseguimos nem cuidar do que é nosso.

IMPRESA internacional repercute maior desmatamento na Amazônia em 15 anos. **G1**, [s. l.], 19 nov. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/11/19/imprensa-internacional-repercute-maior-desmatamento-na-amazonia-em-15-anos.ghtml>. Acesso em: 5 mar. 2022.

**C. L.**

Nunca pensei que eu viveria para ver pessoas no Brasil apoiando o desmatamento da Amazônia com a desculpa do crescimento econômico. A que ponto chegamos!

**R. P.**

Moro no estado do Amazonas e nunca vi ONGs de proteção ambiental aqui. Já percorri 25 cidades do estado e não vi áreas tão grandes de desmatamento como as que aparecem na televisão.

**A. C. G.**

Gostaria de dar os parabéns [...] pela reportagem de capa sobre o desmatamento da Amazônia [...]. Outros países destruíram suas florestas no passado, mas nós podemos fazer diferente e melhor aqui no Brasil. Em pleno século 21, quem pensa que destruir florestas é sinônimo de desenvolvimento demonstra uma falta de visão estratégica. Temos de olhar para os exemplos de países que usam a proteção do verde como um ativo econômico para fazer a diferença. Se os governos anteriores no Brasil autorizaram o desmatamento, eles também foram irresponsáveis. Precisamos mudar isso e proteger a nossa Amazônia.

CARTAS & E-mails | Em defesa da Amazônia. **Revista Exame**, n. 1192, [s. l.], 29 ago. 2019. Disponível em: <https://exame.com/revista-exame/destruir-as-florestas-nao-e-sinonimo-de-desenvolvimento/amp/>. Acesso em: 4 abr. 2022.

### Lembra?

Os **comentários de leitor** são textos que expõem o ponto de vista dos leitores. São divulgados em publicações impressas ou digitais e procuram promover o debate, pois permitem a interação por meio de ferramentas como “curtir” ou da postagem de respostas.

## Textos em conversa

### BNCC em foco

**CG:** 1, 2, 4, 5, 7, 9 e 10.

**CEL:** 1, 2, 3, 4 e 6.

**CELP:** 1, 2, 3, 6 e 7.

**Habilidades:** EF89LP02, EF89LP03 e EF89LP04.

### Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes vão estudar comentários de leitor com o objetivo de analisar posicionamentos defendidos, identificar e avaliar argumentos, analisar os recursos que constroem os sentidos e refletir sobre a produção e a circulação do gênero, inclusive considerando a questão da liberdade de expressão. Vão, ainda, posicionar-se em relação aos pontos de vista defendidos, produzindo uma réplica, atividade que contribui para sua participação coerente e ética na internet.

Recomenda-se que, no processo de correção coletiva das questões e de discussão do comentário produzido como réplica, os estudantes sejam estimulados a praticar a expressão oral de opinião e sua sustentação. Utilize as orientações presentes ao longo da seção para motivar essa fala.

## Orientações didáticas

**Questão 1a** – Pergunte aos estudantes se eles já tinham entrado em contato com essa ideia, que tem relativa circulação social, e peça que se posicionem.

**Questão 3a** – Intencionalmente, não pedimos uma justificativa nesta questão. Chame alguns estudantes para que apresentem a palavra escolhida e a expliquem. Dessa maneira, você pode avaliar a compreensão do texto e o domínio de vocabulário.

**Questão 4b** – Comente que as informações sobre o desmatamento são confirmadas por relatórios técnicos, inclusive preparados por órgãos estatais, imagens de satélites etc.

**Questão 5** – Estimule os estudantes a retornar aos textos para observar como os autores se expressam. Embora os comentários contestem determinadas opiniões – o segundo critica duramente quem defende o desmatamento com o argumento de crescimento econômico; o terceiro questiona o trabalho das ONGs etc. –, fazem isso de maneira adequada, sem agressões ou ofensas.

**Questão 7** – Solicite que vários estudantes expressem suas opiniões e que as sustentem, apoiados nas características dos gêneros. Eles podem apontar que os comentários de leitor costumam ser mais explícitos e detalhados, enquanto as charges podem ser mais impactantes pelo uso do humor e da ironia na construção da crítica.

**Desafio da linguagem** – Forme grupos com quatro integrantes e peça aos estudantes que leiam suas produções para os colegas, que devem avaliá-las com base nas orientações do **Desafio da linguagem**. Em uma primeira rodada, vão ler e comentar o conteúdo. Na segunda, devem trocar os cadernos para verificar a qualidade da escrita. Chame a atenção para a importância de os períodos estarem completos sintaticamente. Em seguida, faça perguntas aos grupos: predominaram réplicas que revelam concordância ou discordância? Algum dos comentários chamou a atenção por apresentar um argumento muito forte ou um ponto de vista inesperado? Se isso ocorreu, peça que

1a. A transformação da Amazônia em patrimônio da humanidade, para que os países ricos se responsabilizem por ela, e não apenas o Brasil.

1b. Porque a Antártica é uma região neutra, que não pertence a nenhum país, e cujo uso se restringe à pesquisa científica. Assim, sua preservação é garantida.

1. O autor do primeiro comentário apresenta um ponto de vista polêmico. 1c. Os pronomes *nossas* e *nosso*, de primeira pessoa, referem-se aos brasileiros e evidenciam que, para o leitor, os problemas da Amazônia dizem respeito ao povo como um todo.
  - a) O que ele defende?
  - b) Por que esse leitor compara a Amazônia com a Antártica?
  - c) A quem se referem os pronomes *nossas* e *nosso* nesse comentário. Qual é o efeito de seu uso?
2. Compare o primeiro e o quarto comentários.
  - a) Qual informação impactou os dois leitores a ponto de eles a mencionarem? 2a. A informação de que o desmatamento da Amazônia não é responsabilidade de um único governo.
  - b) Embora igualmente preocupados com a Amazônia, os leitores apresentam propostas diferentes para resolver o problema. Qual é a diferença?
3. Compare, agora, o quarto comentário com o segundo.
  - a) O comentário do segundo leitor é uma reação a um ponto de vista. Que palavra pode nomear essa reação?
  - b) Ambos os leitores se referem a pessoas que defendem o desmatamento como condição para o crescimento econômico. Que palavra e expressões usadas pelos leitores apresentam a opinião deles sobre esse ponto de vista? Qual é mais crítica? Por quê?
4. Releia o terceiro comentário.
  - a) O autor concorda com as opiniões apresentadas pelos demais leitores? Justifique. 4a. Não. Segundo ele, as áreas de desmatamento não são tão grandes quanto se divulga.
  - b) O argumento do leitor parece ter grande força persuasiva. O que causa esse efeito? Por que é preciso avaliar esse argumento de modo crítico? 5. Espera-se uma resposta negativa.
5. Na sua opinião, algum dos comentários é inadequado, revelando uma atitude agressiva em relação a outras opiniões? Justifique.
6. Há coincidência entre a opinião expressa por Duke em sua charge e os comentários desta seção?
7. Na sua opinião, os dois gêneros – a charge e os comentários de leitores – são igualmente eficientes no objetivo de expressar opiniões e tecer críticas? Justifique sua resposta.

7. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

### Desafio da linguagem

Escolha um dos comentários de leitor e escreva, no caderno, uma réplica, de até seis linhas. Para garantir que a sua argumentação tenha uma base sólida, recorra àquilo que você já estudou sobre o “desmatamento na Amazônia” ou faça pesquisas sobre o tema. Em alguns contextos digitais, é possível adotar expressões mais informais, mas não descuide da ortografia, da pontuação, da concordância etc. Procure usar palavras e expressões que revelem seu ponto de vista, como *infelizmente*, *acredito que* e similares. Evite ser desrespeitoso.

170

6. Sim. A opinião expressa por Duke coincide com três dos quatro comentários que se posicionam contrariamente ao desmatamento acentuado da Amazônia.

2b. O primeiro comentário sugere que a Amazônia deixe de ser responsabilidade exclusiva do Brasil, passando a ser gerenciada por países ricos, que, segundo ele, garantiriam sua preservação. Já o quarto comentário aponta a possibilidade de o Brasil, seguindo bons exemplos, proteger a floresta.

3a. Sugestão: Indignação, revolta.

3b. No segundo comentário, *desculpa*; no quarto, *falta de visão estratégica*. A palavra usada no segundo comentário é mais crítica, pois indica que aqueles que defendem a ideia sabem que estão mentindo, enquanto a expressão usada no quarto comentário sugere que estão equivocados.

### É lógico!

Observe seu processo para responder à questão 7: para você julgar, precisa, antes, identificar, entre todas as características dos dois gêneros, aquelas que servem como critério para avaliar a eficiência da expressão crítica. Assim, está usando a habilidade da abstração.

4b. A informação de que ele observa diretamente a região de que os demais falam sugere que conhece a verdade dos fatos, enquanto os outros, apenas a versão transmitida pela mídia. No entanto, a comparação entre aquilo que ele pode, de fato, observar e a dimensão da floresta revela que suas constatações não são suficientes para contestar as informações veiculadas por tantos diferentes órgãos de imprensa.

Continuação

o texto seja lido e que um estudante que discorde do que foi dito se posicione. O autor do comentário poderá fazer uma tréplica. Pergunte também se algum dos comentários é inadequado por desrespeitar o interlocutor. Se sim, peça aos estudantes para comentar se concordam com a ideia de que há desrespeito e como isso poderia ser contornado.

Continua

## Fora da caixa

Neste capítulo, você estudou um gênero textual em que os autores se valem do humor para se comunicar com seus leitores. O humor é um recurso bastante polêmico. Alguns defendem que toda forma de humor é válida; outros, ao contrário, defendem que o humor não pode desprestigiar direitos humanos.

### Etapa 1 Discutindo o humor

Em quartetos, leiam e discutam um trecho da entrevista que o cineasta Pedro Arantes concedeu a um *blog*.

[...]

**Por que esse humor autoproclamado “politicamente incorreto” insiste em satirizar pobres, pessoas com deficiência, homossexuais, negros, mulheres e, apenas raramente, se aventura a criticar ricos e poderosos?**

Acho que o humor “politicamente incorreto”, com raras exceções, nada mais é do que o velho humor que sempre ridicularizou esses grupos que você aponta. Acontece que, com a organização desses grupos e a conquista gradual de direitos, é cada vez menos aceitável que se façam piadas desse tipo, ridicularizando um negro por ser negro, uma mulher por ser mulher, um homossexual por ser homossexual não porque o mundo está mais chato ou careta, mas porque esses grupos historicamente ridicularizados, ao se organizarem, conquistaram direitos e voz para reagir.

[...]

Esse humor pode até criticar ricos e poderosos, mas raramente o objeto da crítica será o fato de serem ricos e poderosos. Eles serão ridicularizados por serem mulher-*gay*-gorda-velho etc. Criticar os ricos e poderosos por serem ricos e poderosos não faz parte da pauta dos “politicamente incorretos” porque no fim das contas eles dividem os mesmos privilégios.

[...]

ARANTES, Pedro. O humor deve ter limites ou vale tudo em nome da liberdade de expressão? [Entrevista cedida a] Leonardo Sakamoto. **Blog do Sakamoto – Uol**, São Paulo, 17 dez. 2012. Disponível em: <https://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2012/12/17/o-humor-deve-ter-limites-ou-vale-tudo-em-nome-da-liberdade-de-expressao/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

Vocês concordam com a opinião do cineasta Pedro Arantes? Vocês já se sentiram ofendidos com algum tipo de piada? Façam uma autocrítica: vocês já fizeram alguma piada que tenha ferido alguém?



### Biblioteca cultural

Assista ao documentário **O riso dos outros**, produzido pela TV Câmara. Nele, humoristas como Danilo Gentili e Rafinha Bastos, a cartunista Laerte e o escritor Antonio Prata dão sua opinião sobre os limites do humor: <https://www.youtube.com/watch?v=GowlcUgg85E>. Acesso em: 15 mar. 2022.

## Fora da caixa

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3, 4 e 6.

CELP: 2, 3, 5, 6, 7 e 10.

**Habilidades:** EF69LP01, EF69LP11, EF69LP13, EF69LP15, EF69LP23, EF69LP25, EF69LP26, EF89LP02 e EF89LP15.

### Orientações didáticas

Deve ser uma preocupação dos educadores formar jovens que se mostrem empáticos e entendam as consequências de suas ações no outro, quer quando diretas, quer quando endossando atitudes coletivas. Essa competência geral, identificada como CG 9, é reiterada na CEL 6, que se refere às práticas da cultura digital, explicitando a compreensão de que o mundo contemporâneo não cria, mas acirra situações de veiculação do discurso de ódio e a interação em bolhas que impedem o necessário debate com quem manifesta opiniões divergentes. Segundo a BNCC, para a vida contemporânea – relações pessoais, mundo do trabalho etc. – é necessário “saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários.” (BNCC, p. 69).

Elegemos, para uma nova aproximação dessas questões, o trabalho com o humor, cujo mau uso pode resultar em práticas preconceituosas e discriminatórias. Nesta seção, os estudantes vão debater a opinião de um cineasta acerca do humor e, em seguida, vão examinar e produzir memes, considerando sempre princípios éticos. O meme é um gênero corrente na cultura digital, de rápida propagação. Sua mensagem, embora aparentemente leve, pode disseminar e reforçar preconceitos. Por isso, tratar de sua composição, pela exploração do que é dito e do que fica implícito, e da réplica por parte dos usuários das redes sociais é uma maneira de colocar em foco a questão dos direitos humanos.

O trabalho prevê, ainda, levar a discussão para um contexto maior, que poderá incluir outros grupos de

Continua

### Continuação

estudantes e a comunidade escolar. Para isso, eles promoverão uma mostra com charges e memes, considerando os contornos democráticos previamente discutidos. A produção de um regulamento para um concurso, que captará o material da mostra, reforçará a reflexão sobre os limites da liberdade de expressão e a recusa do discurso de ódio.

Sugerimos 10 minutos para a Etapa 1, cujo objetivo é familiarizar os estudantes com o tema e prepará-los para a discussão.

**Biblioteca cultural** – Se possível, exiba o documentário **O riso dos outros**, produzido por uma TV pública, para aquecer o debate. Trabalhe com os estudantes a necessidade de ser respeitosos uns com os outros e de não expor ninguém no debate (por exemplo, citando falas ou ações).

## Orientações didáticas

**Etapa 2** – Para esta etapa, são necessários 15 minutos para a pesquisa e a discussão em grupo, cerca de 15 minutos para as apresentações e 10 minutos para a discussão final. É possível separar, no *site* do museu, os memes por categorias: criador/origem; categoria; período; país/região. Se achar conveniente, faça uma seleção prévia de memes para explorar na aula.

Solicite aos estudantes que tomem nota da discussão no caderno. Elas devem servir de apoio para a própria fala no momento de tomar o turno conversacional para reafirmar, completar ou contestar ideias já colocadas. Ao final da discussão, peça que produzam sínteses. Alguns dos estudantes deverão lê-las para a turma, que confirmará ou não a precisão dos dados.

**Etapa 3** – A preparação de memes poderá ocupar até 20 minutos. Basta um celular por grupo para que a atividade seja viabilizada. Não obstante, se isso não for possível, considere a possibilidade de imprimir alguns exemplos para explorar na aula e peça aos estudantes que produzam memes em papel, usando imagens recortadas de jornais e revistas. Se achar pertinente, os estudantes podem apenas mostrar as telas de seus celulares ou compartilhar com os colegas cujos números de celular eles já tenham.

### Etapa 2 Pesquisando

Vocês gostam de memes? Esse gênero textual é um fenômeno da internet, e os textos se espalham tão rapidamente pelas redes sociais e são tão efêmeros que a Universidade Federal Fluminense (UFF) criou um espaço virtual para conservá-los: o #MUSEUdeMEMES. Disponível em: <https://museudememes.com.br/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

- 1 Seleccionem um meme que vocês consideram de humor respeitoso, sadio, e um outro exemplo que, segundo o ponto de vista de vocês, é preconceituoso. É importante que, em caso de discordância, vocês apresentem seus argumentos e cheguem a um consenso.
- 2 Participem de uma discussão coletiva, organizada pelo professor, acerca dos memes. Cada grupo apresentará e justificará suas escolhas.
- 3 Discutam, em seguida, os atos de “curtir” e de “compartilhar” na internet.
  - Vocês costumam refletir sobre os memes e outras peças humorísticas que curtem e compartilham ou agem por impulso, repassando-os sem maior atenção?
  - Por que é importante que certos memes deixem de circular?
  - Como vocês agiriam se recebessem um meme preconceituoso enviado por um amigo?
  - E por um parente, como um tio ou uma avó?
  - Como acham que as pessoas deveriam agir nessas situações?

### Etapa 3 Criando memes

Chegou o momento de criar um meme que, como os exemplos a seguir, possa ser compartilhado sem o risco de ofender pessoas.



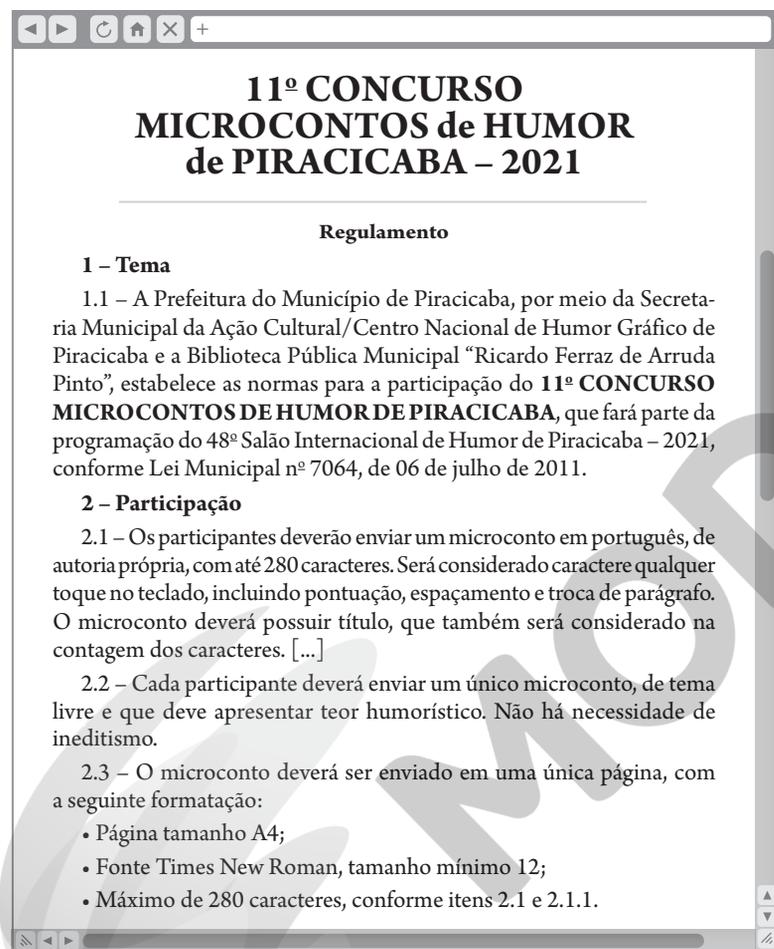
- 1 Seleccionem as imagens que darão origem aos memes.
- 2 Usem um editor de imagens para incluir legendas, formadas por expressões ou frases curtas.
- 3 Socializem as produções entre os colegas da turma, usando celulares.
- 4 Se possível, compartilhem os memes com pessoas que não sejam da turma.

#### **Etapa 4** Conhecendo um regulamento de concurso de humor

Neste capítulo, vocês estão estudando a expressão da opinião e analisando, principalmente, o uso do humor como recurso que a constrói. Para dar continuidade à reflexão, vocês vão planejar agora um concurso de humor na escola, o qual resultará em uma mostra de charges e memes. Para isso, será preciso criar um regulamento.

Na primeira seção do capítulo, você entrou em contato com um trecho do Código de Trânsito Brasileiro e estudou alguns elementos da composição do documento.

Para ampliar esse conhecimento e ajudá-los em sua produção, leia parte do regulamento de um concurso que também diz respeito à produção de um gênero ligado ao humor. Em seguida, discuta coletivamente as questões.



ANDERSON DE ANDRADE FIMTEL/AJUVIVO DA EDITORA

## 11º CONCURSO MICROCONTOS de HUMOR de PIRACICABA – 2021

### Regulamento

#### 1 – Tema

1.1 – A Prefeitura do Município de Piracicaba, por meio da Secretaria Municipal da Ação Cultural/Centro Nacional de Humor Gráfico de Piracicaba e a Biblioteca Pública Municipal “Ricardo Ferraz de Arruda Pinto”, estabelece as normas para a participação do **11º CONCURSO MICROCONTOS DE HUMOR DE PIRACICABA**, que fará parte da programação do 48º Salão Internacional de Humor de Piracicaba – 2021, conforme Lei Municipal nº 7064, de 06 de julho de 2011.

#### 2 – Participação

2.1 – Os participantes deverão enviar um microconto em português, de autoria própria, com até 280 caracteres. Será considerado caractere qualquer toque no teclado, incluindo pontuação, espaçamento e troca de parágrafo. O microconto deverá possuir título, que também será considerado na contagem dos caracteres. [...]

2.2 – Cada participante deverá enviar um único microconto, de tema livre e que deve apresentar teor humorístico. Não há necessidade de ineditismo.

2.3 – O microconto deverá ser enviado em uma única página, com a seguinte formatação:

- Página tamanho A4;
- Fonte Times New Roman, tamanho mínimo 12;
- Máximo de 280 caracteres, conforme itens 2.1 e 2.1.1.

2.4 – Serão aceitos trabalhos em português de participantes de qualquer localidade e de qualquer faixa etária. Não será permitida a participação dos membros das Comissões Organizadora e Julgadora.

2.5 – Os candidatos deverão enviar a inscrição para o *e-mail* [microcontos@piracicaba.sp.gov.br](mailto:microcontos@piracicaba.sp.gov.br), entre os dias **05 de julho e 16 de agosto de 2021**.

2.6 – No *e-mail* deverão constar dois arquivos: um anexo com o microconto, identificado com o título do trabalho, e outro anexo contendo a Ficha de Inscrição, disponível na página:

[www.biblioteca.piracicaba.sp.gov.br/site/concursos-literarios/microcontos/](http://www.biblioteca.piracicaba.sp.gov.br/site/concursos-literarios/microcontos/)

2.6.1 – O anexo com o microconto não deverá conter indicação de autoria, pseudônimo ou assinatura. A autoria e os demais dados pessoais deverão constar somente na Ficha de Inscrição.

2.6.2 – Os arquivos deverão estar em formato doc ou docx.

2.7 – Serão aceitas somente inscrições enviadas para o *e-mail* informado no item 2.5 e com o arquivo da Ficha de Inscrição informado no item 2.6. [...]

#### 7 – Disposições gerais

7.1 – Fica assegurada, com o máximo de rigor, a confidencialidade dos dados pessoais dos participantes.

7.2 – Serão desclassificados os trabalhos encaminhados fora do prazo estipulado e/ou que não estiverem dentro das normas estabelecidas neste Regulamento.

7.3 – Os trabalhos com teor pornográfico, preconceituoso, discriminatório e/ou que possam ser considerados ofensivos serão desclassificados.

7.4 – A participação neste concurso cultural implica a aceitação irrevogável e total deste Regulamento.

7.5 – Os participantes autorizam a utilização de seu nome e imagem para fins de divulgação/promoção deste concurso literário.

7.6 – Os casos **omissos** neste Regulamento serão deliberados pelas Comissões Organizadora e Julgadora.

Piracicaba, junho de 2021.

COMISSÃO ORGANIZADORA

• Omissos: não mencionados.

11º CONCURSO Microcontos de Humor de Piracicaba – 2021. Piracicaba: Secretaria Municipal da Ação Cultural, 2021. Disponível em: <http://biblioteca.piracicaba.sp.gov.br/site/wp-content/uploads/2021/06/Regulamento-Microcontos-de-Humor-de-Piracicaba-2021.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2022.

1a. A Prefeitura de Piracicaba, por meio da Secretaria Municipal da Ação Cultural e da biblioteca pública da cidade.

1b. Devem apresentar teor humorístico, ser escritos em português, ser de autoria própria, ter título e respeitar o limite máximo de 280 caracteres.

1. Para identificar o tipo de informação que deve constar do regulamento, retome alguns dados:

- a) O regulamento informa aos participantes interessados as regras do 11º Concurso de Microcontos de Humor de Piracicaba. Quem está organizando o concurso?
- b) Quais são os critérios estabelecidos para os microcontos inscritos no concurso? 1c. Enviando seus microcontos para o e-mail divulgado, dentro da data estipulada.
- c) Como as pessoas devem inscrever seus textos no concurso?
- d) Quais são as possíveis causas de desclassificação de um texto?

2. Observe a estrutura do texto. Qual é a função dos títulos ("1 – Tema", por exemplo) em um texto como esse?

3. O regulamento traz detalhes precisos em relação à inscrição, critérios de desclassificação etc. Qual é a importância dessa precisão?

4. Você notou alguma marca 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.

### Etapa 5 Elaborando o nosso regulamento

Agora chegou o momento de você e seus colegas de grupo criarem o regulamento de um concurso de charges e memes na escola. O grupo deve decidir as regras de participação, os critérios de avaliação e de escolha dos vencedores, as formas de premiação e os critérios de desclassificação. Todo o material enviado para o concurso será aproveitado na mostra.

Sigam o modelo apresentado na etapa anterior, fazendo as adaptações necessárias para os gêneros charge e meme e o contexto escolar de vocês.

1. Previamente, façam uma lista de dados que precisarão incluir no texto. Em cada tópico, detalhem as informações que considerem relevantes, a fim de evitar ambiguidades e dúvidas entre os participantes.
2. Iniciem o texto declarando quem promove o evento e qual é o objetivo dele.
3. Elaborem as seções que descrevem quem pode participar, até quando deve se inscrever e como deve fazê-lo.
4. Descrevam como devem ser as charges e os memes:
  - Vocês definirão a temática?
  - Haverá limite de caracteres para os textos verbais?
  - Textos que não são inéditos, como as charges produzidas em **Minha charge na prática**, podem ser inscritos?
  - Serão aceitos memes produzidos coletivamente?

1d. Ter sido enviado fora do prazo estipulado e/ou fora das normas estabelecidas no regulamento, além de ter teor pornográfico, preconceituoso, discriminatório e/ou que possa ser considerado ofensivo.

2. Os títulos auxiliam os leitores na localização das informações, além de organizar os dados do texto.

3. Para os inscritos, o detalhamento é importante para que saibam exatamente como devem participar do concurso e de como terão seus trabalhos avaliados. Para os realizadores, importa a transparência das normas, para que todos possam considerar o concurso justo, e, posteriormente, não possam contestar seu resultado.

4. Espera-se que os estudantes respondam que não. Textos de regulamentos devem ser claros e objetivos.

5. Não. O texto oferece informações que não podem ser discutidas. Para participar do concurso, a pessoa deve aceitar e seguir as regras.

#### Lembra?

Os **regulamentos** são textos normativos, por isso precisam ser claros e objetivos. Assim como outros textos que expressam leis e regras, obedecem a orientações de formulação que determinam sua organização e linguagem.

## Orientações didáticas

**Etapa 5** – Verifique a possibilidade de colocar em prática a atividade de concurso de charge. Ela cria a oportunidade de protagonismo dos estudantes na apresentação e na organização do concurso, além de dar sentido à produção do texto. Contribui, assim, para o desenvolvimento da CG 10, que trata de aprender a agir com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, características necessárias à realização do concurso. Em outra linha, esse evento contribui também para a CG 8, pois oferece aos estudantes a oportunidade de revelar habilidades que podem não estar evidentes na rotina da sala de aula e que contribuem para sua autoestima. Referimo-nos, por exemplo, a um estudante introvertido que se destaca quando desenha ou a um estudante com desempenho acadêmico considerado frágil, mas que se revela uma pessoa criativa e proativa.

Seria interessante contar, nesse processo, com o professor de Arte, que pode orientar o planejamento do evento, levando os estudantes a refletir sobre os elementos envolvidos em uma mostra de arte, além de poder orientar atividades pontuais: o esboço da ilustração da charge e sua colorização.

Se você tiver mais de uma turma, combine com os estudantes que a direção selecionará um dos regulamentos e que talvez proponha adaptações necessárias para sua efetivação no contexto da escola.

- 5 Informem a premiação e os critérios para a escolha dos vencedores.
- 6 Apresentem as “disposições finais”, que esclarecem que os candidatos aceitam todas as regras mencionadas nas quais constam os critérios de desclassificação.
- 7 Confirmem se o texto emprega recursos que se referem à conduta. Vocês podem, por exemplo, usar verbos no futuro do presente do indicativo para indicar obrigação (Ex. Os textos serão entregues até 10 de março.); empregar verbos auxiliares para indicação permissão ou proibição (deve/não deve; pode/não pode etc); utilizar advérbios que reforcem condições. (Ex. Os textos devem ser entregues, *obrigatoriamente*, até o dia 10 de março.)
- 8 Leiam o texto para verificar se o conteúdo foi apresentado segundo uma ordem lógica e se não há informações redundantes ou dispensáveis.
- 9 Vejam se houve um uso monitorado da língua e se as informações foram apresentadas de modo claro e preciso.

O regulamento de cada grupo será avaliado pela turma. Enquanto um grupo faz a leitura do texto que produziu, os demais 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 seções?
B	O conteúdo das seções é coerente com os títulos delas?
C	As regras de inscrição e de participação são objetivas?
D	A premiação e os critérios de definição dos vencedores são claros e não permitem futuras contestações?
E	A linguagem está adequada a uma situação formal de comunicação?

Depois de avaliar todos os regulamentos, a turma escolherá um deles para ser o oficial. Façam uma revisão da escrita, para verificar se não há desvios em relação à ortografia, à concordância, à pontuação etc.

Procurem a direção da escola e combinem como realizar o concurso. Vocês podem aproveitar algum evento para fazer a mostra das charges e memes e divulgar o resultado do concurso ou criar um evento para isso.

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, 8 e 9.

CEL: 1, 2, 3 e 5.

CELP: 1, 3, 6, 7 e 9.

**Habilidades:** EF69LP13, EF69LP15, EF69LP44, EF69LP47, EF69LP49, EF69LP53, EF89LP33 e EF89LP37.

### Orientações didáticas

**Questões 1 a 5** – Converse com os estudantes a respeito das questões de pré-leitura. Elas têm como objetivo sensibilizá-los para o gênero em foco e para o tema, que pode ser delicado. Deixe que falem livremente, sem se preocupar em conduzir as observações ou aprofundar as ideias. Interfira se perceber que algum comentário é invasivo em relação a um ou mais estudantes ou caracteriza uma exposição excessiva da intimidade.

Sugerimos uma primeira leitura silenciosa para que os estudantes se familiarizem com a narrativa e possam lidar, mais intimamente, com os sentimentos que ela desperta. Em seguida, você pode organizar duplas ou trios – dependendo do tamanho de suas turmas – e pedir-lhes que discutam o que caracteriza a relação entre o protagonista e o amigo dele. A atividade possibilitará que o estudante complete ou corrija a compreensão inicial que teve do enredo, além de favorecer a percepção do que está implícito no texto.

## O mundo de dentro

Você gosta de histórias de aventuras? Nelas prevalecem as ações praticadas pelos personagens. Há, todavia, histórias em que o leitor é convidado a percorrer a mente dos personagens, tornando-se íntimo deles e conhecendo seus sentimentos e pensamentos mais secretos.

Neste capítulo, você vai estudar os chamados **contos psicológicos**.

### Leitura 1 CONTO PSICOLÓGICO

Antes de iniciar a leitura do conto “Medo”, reflita sobre as questões propostas.

1. Apresentamos anteriormente, de modo muito breve, características do conto psicológico. Pela descrição, esse é um gênero do qual você vai gostar?
2. Você já tem alguma experiência de leitura de contos psicológicos? O que leu?
3. O conto que você vai ler envolve o universo de crianças e pré-adolescentes e fala do medo. Na sua opinião, o medo é um sentimento marcante na etapa de vida em que você está? O que causa medo?
4. O medo é um sentimento que costumamos confessar a outras pessoas?
5. Existe, na sua opinião, alguma vantagem em ter medo?

1 a 5. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

#### Medo

Era só um garoto. Com pai, mãe, irmão. Mas, quando deu os primeiros passos, apoiando-se nos móveis da casa, sentiu-se só no mundo. Precisava dos outros para ir além de si. E tinha medo. Nem muito nem pouco. Do seu tamanho. Como o uniforme escolar que vestia. No futuro seria um homem, o medo iria se encolher; ou ele, já grande, não se ajustaria mais à sua medida. Por ora, estava ali, naquela manhã fria, indo para a escola, o olhar em névoa, as mãos dentro do bolso da jaqueta. O que o salvava era a mochila presa às costas. O peso dos cadernos e dos livros o curvava, obrigando-o a erguer a cabeça, fazendo-o parecer até um pouco insolente. O que fazer com a sua condição? Apenas levá-la consigo! Andava às pressas, tentando se proteger do vento que, na direção contrária, enregelava seu rosto. Queria aprender urgentemente.

#### De quem é o texto?



Foto de 2012.

O escritor e professor universitário **João Anzanello Carrascho** (1962-) nasceu em Cravinhos, município do interior de São Paulo. Seus romances e, principalmente, seus contos tratam de situações simples, do cotidiano, como as relações com a família e os amigos, mas acabam, na realidade, apresentando reflexões sobre a vida.

## Orientações didáticas

Note que o conto problematiza situações importantes que podem habitar o universo dos adolescentes: o isolamento, os traços depressivos, a relação abusiva, o comportamento antiético, entre outros. Nossa intenção é abrir espaço para a discussão; aproveite as oportunidades criadas pelas atividades e as respostas dos estudantes para problematizar comportamentos, mantendo-se sensível ao contexto em que você e eles se inserem, de modo a contemplar a CG 8 e a CG 9.

Crescer o tornaria maior que o seu medo. E, sem que soubesse, a lição daquele dia o esperava no sorriso de Diego, aluno mais velho, que ele nem conhecia ainda – quase um homem, diriam os pais, a considerar a altura, a penugem do bigode, os braços rijos. Na ignorância das horas por vir – que desejava fossem, senão tranquilas, suportáveis –, o menino passou pelo portão em meio aos outros colegas – vindos também ali para **mover a roda da fortuna**, antes de serem moídos por ela –, e seguiu pelo pátio até a sua sala. A professora, mulher miúda, de fala doce, o perturbava. Já nas primeiras aulas, percebeu que ela não era só voz leve e olhar compreensivo. A sua paciência, como giz, vivia se quebrando. Por que ela agia daquela maneira? Não sabia. O menino com seu medo, o tempo todo. Na hora da chamada, erguia a mão e abaixava **furtivamente** a cabeça, como se a sua presença fosse um insulto. Se a professora fazia uma pergunta, antes de respondê-la, escutava a risada de um colega, o sussurro de outro, e então pressentia que iria falhar, o que de fato acontecia: ele, paralisado, sem resposta alguma, sob o olhar da classe inteira. Tropeçava no perigo que ele próprio, e não o mundo, deixava em seu caminho. Queria não ser daquele jeito. Mas era. Às vezes, entristecia-se até nas horas de alegria: quando jogava futebol com o irmão e perdia. Ou, quando, no parque de diversões, se negava a ir na montanha-russa, no chapéu mexicano. Era tudo o que sonhava. Experimentar aqueles abismos. Mas não conseguia. *Vai, filho!*, a mãe o incentivava. *Eu vou com você*, o pai prometia. Fitava o irmão que subia no brinquedo, acenava lá de cima, gritava e se divertia, enquanto ele se segurava firme no seu medo, inteiramente fiel. Se vivia inquieto na sala de aula pela certeza de se ver, de repente, numa situação que o intimidaria, às vezes se esquecia de seu desconforto, encantado com o universo que a professora lhe abria, as letras do alfabeto, os desenhos na lousa, um trecho de música que ela cantava, uma graça que fazia. E aí ele ria, ria com sinceridade, e, subitamente, se reencontrava, menino-menino. No intervalo, aquela calma provisória, quando o pátio se inundava de alunos. Na multidão, ninguém o notava, nada tinha a recear, era a sua hora macia. E assim foi até aquela manhã. Pegava seu sanduíche, quando percebeu que um garoto, o maior de todos, se **acercava**. Espantou-se ao dar a primeira mordida no pão e ver o outro à sua frente – tão desproporcional se comparado aos demais alunos –, o corpo comprido, a voz firme, *Eu sou o Diego*, e sorrindo, *Você é do primeiro ano, não é?* Ele confirmou com a cabeça, para não responder de boca cheia. E, logo que o outro disse, *Eu nunca te vi aqui!*, o menino sentiu que estava diante de um desafio, como se num quarto escuro, o dedo no interruptor pronto para acender a luz. Diego o observava com mais fome nos olhos do que na boca, seguia o movimento de suas mandíbulas, à espera da merecida mordida.

**Mover a roda da fortuna:** encarar sua sorte, seu destino.

**Furtivamente:** discretamente; de modo escondido.

**Acercava:** aproximava.

Tá bom o sanduíche?, perguntou, e o menino respondeu Tá, e quis saber, *Você já comeu o seu?*, o que só serviu para alargar a vantagem de Diego, *Não, nunca trago lanche, eu sou pobre*. O menino perguntou, *Quer um pedaço?*, pensando que o outro se contentaria com a oferta, nem supunha que o gesto o conduziria mais depressa a seu destino; era uma entrega superior a que ele imaginava. Diego o mirou, satisfeito, e apanhou o pão com voracidade. Sentou-se no chão e se pôs a comer em silêncio, um silêncio faminto que pedia o olhar do mundo – tanto que o menino, ao seu lado, degustou a cena, orgulhoso por lhe saciar a fome. Se antes era frágil, casca de ovo, agora ele se sentia forte. Descobria uma grande vida dentro de si. Porque, antes que continuassem a conversa, ele sabia: fizera um amigo. E Diego, que conhecia melhor essa cartilha, levantou-se e disse agradecido, *Se alguém mexer com você, me avise!* Com a amizade de Diego, e a sua força a favorecê-lo, ninguém o afrontaria. Imaginava ter um trunfo, mas também podia ser um erro. Como adivinhar? Estava lá para aprender. E aprendeu rápido a lição que Diego lhe deu, na semana seguinte, ao dizer, *Minha mãe tá doente, precisa de remédio e a gente não tem dinheiro*. O menino – para mostrar que era bom aprendiz – superou a culpa e entregou ao outro, dias depois, umas cédulas que pegara às escondidas da bolsa da mãe. E então começou um tempo em que o perigo era a estabilidade que Diego lhe garantia. Os dois ficavam juntos no intervalo e quase sempre encontravam-se no fim da aula no portão da escola. O amigo o acompanhava até a casa, cumprindo a sua parte no pacto, e recebia em troca o que lhe faltava: o sanduíche, o estojo de lápis coloridos, os pacotes de figurinhas. Diego sorria. E olhava para ele em silêncio no momento da paga – como um aluno que desafia o mestre. O coração do menino batia alto, incapaz de acordar a desconfiança que o embalava. Diego sorria – e sonhava. Sonhava com uma bicicleta. A amizade entre eles atingiu o **ápice** no dia em que Diego se meteu numa briga, quando outro marmanjo, no intervalo, esbarrou sem querer no garoto e derrubou-lhe a garrafa de suco. Diego vingou o amigo – e foi suspenso da escola por uma semana. O menino viu no episódio a prova de que o outro lhe era plenamente leal. E nem precisou pensar numa recompensa: Diego a cobrou ao retornar às aulas, dizendo que precisava de mais dinheiro para as injeções que a mãe, agora, tinha de tomar. Era a vez do menino, a sua prova. E, apesar da angústia, ele mostrou que sabia tudo de gratidão: manteve-se **aferrado** à sua mentira ao ver o irmão de cabeça baixa, a mãe chorando, o pai de lá para cá à procura do dinheiro que sumira da carteira. E, então, sentado na soleira da porta de casa, dias depois, o garoto viu Diego lá no fim da rua, pedalando uma bicicleta. Diego acenou de longe e, ao se aproximar, abriu um sorriso para o amigo. Ele se ergueu vacilante, apoiando-se na parede. Agora, estava mais sozinho do que nunca. E sentiu medo. Muito medo.

CARRASCOZA, João Anzanello. **Aquela água toda**. São Paulo: Alfabeta, 2018. p. 19-22.

• **Ápice**: ponto mais alto; auge.

• **Aferrado**: apegado.



#### Biblioteca cultural

Você gostou da escrita de João Anzanello Carrascoza? Leia outro conto desse autor, "Domingo". Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/prosa/post/um-conto-inedito-de-joao-anzanello-carrascoza-113087.html>. Acesso em: 11 mar. 2022.

## Orientações didáticas

**Desvendando o texto** – A leitura de um conto psicológico é, geralmente, mais desafiadora porque pressupõe a observação de sutilezas e, muitas vezes, de subtextos. Sugerimos, por isso, que as atividades sejam feitas em etapas, seguidas por correções parciais.

**Desvendando o texto:** atividades 1 e 2 – individual e escrita; atividades 3 e 4 – resolução coletiva e oral; atividades 5 e 6 e atividades 1 a 3 de **Como funciona um conto psicológico?** – em duplas ou trios e escrita; atividades 4 e 5 – coletiva e oral. Essa alternância favorecerá a construção de interpretações com o auxílio de outros colegas sem dispensar a construção de hipóteses pessoais.

**Dica de professor** – Explique aos estudantes que, nos textos multisemióticos, os efeitos de sentido podem ser produzidos por recursos diversos: a posição de uma imagem na página da revista, o reforço da cor de uma palavra (uso de negrito), a realização de um gesto específico durante a fala etc.

1a. O narrador destaca o fato de o protagonista ainda ser uma criança, de não ter muitas experiências.

1b. A mudança indicaria que o protagonista era solitário. Esse novo sentido também caberia no conto, já que, embora tendo uma família, o menino sentia-se sempre sozinho.

1c. Sugestão: Reforça-se a ideia de que ele é frágil, de que ainda não se impõe diante dos outros nem se destaca em momento nenhum.

### DESVENDANDO O TEXTO

- O conto “Medo” inicia-se com a apresentação do protagonista.
  - O que o narrador destaca ao afirmar que “Era só um garoto”?
  - Que mudança de sentido ocorreria se o narrador tivesse dito “Era um garoto só”? Esse novo sentido ainda caberia no conto?
  - O protagonista não é chamado pelo nome. Que efeito de sentido é criado pela referência a ele apenas como *garoto* ou *menino*?
- Um dos principais espaços do conto é a escola.
  - Explique como o garoto se relacionava com a professora e com os colegas.
  - Como você interpretou o trecho “Tropeçava no perigo que ele próprio, e não o mundo, deixava em seu caminho”?
- A relação com a família também é explorada no conto. Releia o seguinte trecho.
  - Sugira um par de palavras que possam exprimir a diferença entre o comportamento dele e o do irmão.
  - A expressão *segurava firme* refere-se ao garoto, mas ficaria mais adequada se fizesse referência ao irmão. Justifique essa afirmação.
  - Qual é o efeito de sentido provocado pelo uso inesperado dessa expressão para referir-se ao protagonista em vez do irmão?
- A narrativa está centrada no relacionamento de amizade do protagonista com Diego.
  - A amizade entre ambos é marcada por uma troca. O que Diego esperava do amigo?
  - Que argumentos Diego usava para obter o que desejava?
  - O que o protagonista esperava de Diego?
  - Como Diego estimulou essa amizade? Cite uma situação que comprove sua resposta.
  - Relacione as características físicas de Diego ao papel que ele passou a desempenhar na vida do outro.
- O desfecho do conto evidencia o efeito dessa amizade sobre o protagonista.
  - Explique por que a amizade dele com Diego passou a ameaçar suas relações familiares.
  - O narrador afirma que, ao dar o sanduíche a Diego, o menino realizou “uma entrega superior à que ele imaginava”. Por quê?

180

3a. Sugestão: covardia × coragem; medo × ousadia; tensão × relaxamento; apatia × vivacidade etc.

Fitava o irmão que subia no brinquedo, acenava lá de cima, gritava e se divertia, enquanto ele se segurava firme no seu medo, inteiramente fiel.

3c. O uso inesperado dessa expressão reforça a contraposição entre as duas crianças.

4b. Diego dizia ser pobre e precisar de dinheiro para os remédios da mãe.

4a. Diego esperava receber sanduíches, álbum de figurinhas, dinheiro etc.

4c. O protagonista esperava proteção.

5b. Com aquele gesto, o menino inaugurava uma relação de troca que se estenderia para outras situações.

### Dica de professor

O efeito de sentido é aquilo que fica sugerido no texto com o uso dos recursos de linguagem (palavras, sinais de pontuação etc.), sem que tenha sido dito de modo explícito.

2a. O garoto sentia-se intimidado diante da professora e dos colegas. Embora gostasse de alguns momentos da aula, ele tinha medo de ser exposto e transformava reações corriqueiras da professora e dos colegas em algo opressivo e que lhe causava sofrimento.

2b. Sugestão: O menino não enfrentava problemas criados por outras pessoas; com o medo que tinha, ele criava situações que se tornavam insuportáveis para si mesmo.

3b. Essa expressão ficaria mais adequada se fizesse referência ao irmão do garoto, que estava em um brinquedo de um parque de diversões e, portanto, precisava segurar firme para não cair.

4d. Diego passou a comportar-se como um defensor, o que pode ser notado, por exemplo, quando ele acompanha o protagonista até a casa dele no final da aula ou quando se envolve em uma briga com alguém que havia, involuntariamente, derrubado a garrafa de suco do garoto.

4e. Diego era um menino mais velho, maior do que os demais, já apresentando algumas características de homem, o que contribuiu para a construção de uma figura protetora.

5a. Para sustentar a amizade, o protagonista passou a roubar dinheiro dos pais e a permitir que o irmão fosse considerado culpado em vez dele.

6. O conto “Medo” não segue a forma comum das narrativas.
- Como, normalmente, as frases são organizadas nas narrativas? Qual é a novidade desse conto? *6a. Comumente, as frases formam parágrafos, mas nesse conto há um bloco único.*
  - Nas narrativas em geral, como são apresentadas as falas de personagens? *6b. Elas são apresentadas após travessão ou entre aspas.*
  - Que recurso foi usado para diferenciar a fala dos personagens da fala do narrador nesse conto? *6c. As falas são diferenciadas pela mudança no tipo de letra (itálico).*
  - Considerando o que é contado, por que você acha que o texto tem essa forma? *6d. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.*

## COMO FUNCIONA UM CONTO PSICOLÓGICO?

Você continuará respondendo a questões sobre o conto “Medo”, mas, agora, vai observar as marcas do gênero textual **conto psicológico**.

1. Como você viu, o conto relata a amizade do protagonista com Diego.

- Por que é correto afirmar que Diego, embora amigo do protagonista, é também o antagonista dele?
- Agora, transcreva no caderno a frase que inicia a sequência de ações relativas ao dia em que Diego e o garoto se conheceram.
- Transcreva a frase que inicia o relato do contato de ambos.
- Quanto tempo deve ter transcorrido entre os momentos relatados nas frases que você deu como resposta para os itens **b** e **c**? Justifique sua resposta.
- Entre um momento e outro, são apresentadas algumas ações. São fatos ocorridos naquela manhã ou fatos habituais? *1e. São fatos habituais.*
- Copie no caderno a descrição a seguir que melhor explica o conteúdo do trecho apresentado entre os dois momentos indicados nos itens anteriores. *1f. Item II.*
  - Narração de ações fundamentais para o suspense da narrativa.
  - Caracterização do universo interior do protagonista.
  - Caracterização dos acontecimentos vividos naquele intervalo de tempo. *2a. Esse trecho indica a sensação de frio, que reforça o isolamento, a fragilidade e o incômodo que o personagem sente.*

2. Releia a seguinte passagem.

Por ora, estava ali, naquela manhã fria, indo para a escola, o olhar em névoa, as mãos dentro do bolso da jaqueta.

- Que sensação térmica é indicada nesse trecho? Como ela contribui para contar a história do personagem?
- A *névoa* é uma referência ao mundo exterior ou ao mundo interior do personagem? Explique sua resposta.

*2b. Embora possa remeter à atmosfera de uma manhã fria, no texto a névoa está associada ao olhar do menino e expressa a forma desligada e apática como ele se relaciona com o mundo. É, portanto, uma referência a seu mundo interior.*



*1a. Porque Diego manipulou o protagonista, o que resultou na ampliação da sensação do medo sentido. Diego, portanto, é responsável pelo conflito vivido pelo menino.*

*1b. “Por ora, estava ali, naquela manhã fria, indo para a escola, o olhar em névoa, as mãos dentro do bolso da jaqueta.”*

*1c. “Pegava seu sanduíche, quando percebeu que um garoto, o maior de todos, se acercava.”*

### Lembra?

Os **personagens** são as criaturas fictícias que habitam a narrativa. O **protagonista** é o personagem principal; o **antagonista** é o que se opõe ao protagonista. Personagens **secundários** são os que têm participação menor na história.

*1d. O tempo de meia manhã, já que a frase que inicia a sequência de ações narra a ida para a escola e a frase que trata do contato remete ao período de recreio.*

**Questão 6d** – Ajude os estudantes a perceber que o tema da narrativa é um drama interno e que as ações e os sentimentos apresentados têm importância quando vistos em seu conjunto, compondo essa experiência interior.

## Orientações didáticas

**Como funciona um conto psicológico? – Questão 5a** – Espera-se uma resposta afirmativa, tendo em vista que o menino sempre demonstrou um comportamento triste e medroso. A experiência com Diego reforça a desconfiança em relação ao outro, mas não a cria. Talvez alguns estudantes reconheçam traços de depressão no menino. Não deixe de falar sobre isso, caso surja o assunto.

**Questão 5b** – Espera-se que os estudantes percebam que o crescimento é também a conquista de uma independência e da potência para lidar com os medos.

**Questão 5c** – Espera-se que os estudantes notem que o ato de usar o tamanho e a força para se impor e o de contar mentiras para conseguir o que quer revela fragilidade, abandono e falta de orientação.

**Fala aí!** – A atividade explora a questão da empatia. Estimule a participação de todos e reforce a importância de respeitar os turnos de fala ao compartilhar suas opiniões e argumentos. É provável que alguns estudantes digam que é difícil interferir em algo tão pessoal; outros talvez apontem a necessidade de conversar com quem parece estar triste e sozinho. Reforce a importância da inclusão e a responsabilidade do grupo em tentar ajudar aqueles que, por características pessoais, têm mais dificuldade para se enturmar.

**Da observação para a teoria** – Explique aos estudantes que a expressão, no conto psicológico, é mais subjetiva, pois dá espaço para as interpretações particulares do mundo e para a maneira pessoal, íntima, como o personagem vive suas experiências.

Para fechar essa atividade, propomos que os estudantes assistam a um curta de animação que também trata do tema medo. **Fears (Medos)**, de Nata Metlukk (EUA, 2015, 2 min 8 s), mostra tanto situações em que esse sentimento é paralisante quanto aquelas em que é bem-vindo, por ser uma forma de autopreservação. Deixe que os estudantes conversem sobre o que a obra expressa e verifique se chegam a essa conclusão. O vídeo está disponível na internet.

4a. Ao ver Diego na bicicleta, o menino entendeu que não tivera um amigo de verdade, mas alguém interessado nas vantagens materiais que ele poderia proporcionar.

4c. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reconheçam que o desfecho mostra um momento de insegurança, em

3. Releia estes fragmentos. que o garoto, com base naquela aprendizagem, experimenta a solidão e o medo em grau máximo.

- I. “A sua paciência, **como giz**, vivia se quebrando.”
  - II. “Na multidão, ninguém o notava, nada tinha a recear, era **a sua hora macia**.”
  - III. “Se antes era frágil, **casca de ovo**, agora ele se sentia forte.”
- a) Considerando o contexto do conto, explique cada um dos fragmentos com base nas imagens destacadas.
  - b) A comparação e a metáfora são figuras de linguagem que estabelecem relações de semelhança. A comparação aproxima os elementos recorrendo a termos comparativos. A metáfora resulta de uma relação de semelhança subentendida. Quais dessas imagens são metáforas? Qual é a comparação?
  - c) Essas imagens mostram uma maneira objetiva ou subjetiva de ver o mundo? Por quê? 3c. Essas imagens mostram uma maneira subjetiva de ver o mundo, porque representam uma interpretação dos fatos.

4. Releia o desfecho do conto e responda às questões. tação dos fatos.

E, então, sentado na soleira da porta de casa, dias depois, o garoto viu Diego lá no fim da rua, pedalando uma bicicleta. Diego acenou de longe e, ao se aproximar, abriu um sorriso para o amigo. Ele se ergueu vacilante, apoiando-se na parede. Agora, estava mais sozinho do que nunca. E sentiu medo. Muito medo.

- a) O que motiva a reação do protagonista?
  - b) O desfecho remete a um momento relatado no início do conto. Identifique-o. 4b. O momento em que o menino, dando seus primeiros passos, apoia-se nos móveis da casa e sente-se muito só e com medo.
  - c) Por que você acha que foi feita uma associação entre o desfecho e o trecho inicial do conto?
5. Reflita sobre os efeitos do conto no leitor.
- a) O conto narra uma aprendizagem muito difícil: a de que algumas relações envolvem manipulação. Todavia, não podemos atribuir a Diego toda a responsabilidade pela tristeza e pelo medo do protagonista. Você concorda com essa afirmação? Por quê?
  - b) A decepção com Diego é parte de uma aprendizagem maior, pela qual todos passamos no processo de crescimento. Na sua opinião, qual é esse aprendizado?
  - c) Diego pode ser visto como o antagonista, mas também apresenta traços que podem comover o leitor. Explique por quê.

### Da observação para a teoria

O gênero textual **conto psicológico** é semelhante às demais narrativas literárias. No entanto, seu foco não está nos fatos externos, mas na vida interior dos seres. Além do que está contado na superfície do texto, há uma história oculta, que enfatiza os sentimentos, as memórias e as motivações secretas dos personagens.

182

### Dica de professor

Imagens como essas podem permitir mais de uma interpretação. Para saber se a sua é válida, verifique se ela é coerente com todos os elementos do contexto.

3a. I. A professora perdia a paciência com facilidade. II. O recreio era, para o garoto, um momento de tranquilidade, em que ele não sentia medo. III. Antes, o menino era tão frágil que podia ser “quebrado” (destruído) facilmente, mas agora se sentia forte.

3b. As imagens II e III são metáforas; a I é comparação.

5a. Resposta pessoal. Espera-se uma resposta afirmativa, tendo em vista que o menino sempre demonstrou um comportamento triste e medroso. A experiência com Diego reforça a desconfiança em relação ao outro, mas não a cria. Talvez alguns estudantes reconheçam traços de depressão no menino.

5b. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que o crescimento é também a conquista de uma independência e da potência para lidar com os medos.

5c. Espera-se que os estudantes notem que o ato de usar o tamanho e a força para se impor e de contar mentiras para conseguir o que quer revela fragilidade, abandono e falta de orientação.

### Fala aí!

Imagine que você é um colega de escola que notou o isolamento do menino. O que você faz? O que é certo fazer? Por quê?

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

## Textos em CONVERSA

O conto “Medo” destaca relações entre adolescentes e experiências que alguns de vocês já podem ter vivido. A adolescência é uma fase repleta de desafios.

Você vai ler, a seguir, a transcrição de um trecho de *webinar* (ou webinar) cujo tema é juventude e saúde mental. Preste bastante atenção no que explicam as especialistas e tome nota das informações que considerar mais importantes sobre os perigos na saúde mental dos jovens na atualidade.

### Webinar #30 – 06/07/2021 – Juventude e saúde mental

**Vinicius Augusto** – Olá! Boa tarde! Agir – Novos Rumos, Novas Soluções está começando. Estamos *online* no Youtube, Facebook e Twitter *d’O Povo Online* e também pelo Facebook da rádio O Povo CBN. Eu sou Vinicius Augusto e agradeço desde já sua audiência e sua companhia nessa tarde. A adolescência é um momento único e complexo. Diferentes mudanças no aspecto físico, emocional e social podem afetar também a saúde mental. Este é o assunto de hoje do Webinar Agir: Juventude e saúde mental. E para conversar sobre esses temas recebo a psicóloga e palestrante Karília Loiola. Muito obrigado pela presença.

**Karília Loiola** – Boa tarde a todos. Muito obrigada aqui pela oportunidade de tá participando.

**Vinicius Augusto** – Legal. Recebo também a psicóloga clínica que atua na abordagem cognitiva comportamental com adultos e adolescentes e instrutora de *mindfulness* (a gente vai falar sobre isso também) Rose Mota. Muito obrigado pela presença.

**Rose Mota** – Brigado. Boa tarde todos vocês. É um prazer... a gente poder compartilhar e conversar um pouquinho sobre isso.

**Vinicius Mota** – Bacana. Antes de começar aqui o nosso papo eu quero lembrar a você que nos assiste que você pode e deve participar do Agir: é só você colocar sua dúvida ou seu comentário com a *hashtag* AgirBrasil na sua rede social, ou então você também pode é... colocar sua dúvida, o seu questionamento aí na área do *chat* da plataforma que você estiver assistindo a gente, nos comentários do Facebook ou no *chat* do Youtube, tá bom? Conto com a sua participação, então... vá colocando aí as suas dúvidas, seus questionamentos. Bom... para começar eu queria ouvir de vocês, Karília e Rose, quais são os principais perigos na saúde mental dos jovens na atualidade. Vou começar pela Karília, tá bom, Rose?

**Karília Loiola** – Os principais perigos é... está muito ligado à questão da identidade, da busca da identidade, porque na adolescência você está saindo da fase infantil, que você reproduz muito é... seus pais ou figuras de autoridade... e vai buscar a sua, tanto é que hoje, já trazendo um assunto aqui que tá bem recente... a questão do do *cringe*, né?, assim que estão, tá na modinha, né? E isso quer dizer o quê? Que é uma forma do adolescente demarcar, tipo assim ó: aqui é o meu espaço, ali é o seu.

• **Cringe:** gíria que remete a algo que causa vergonha alheia. A palavra inglesa *cringe* significa “vergonhoso”.

183

Peça aos estudantes que troquem com um colega as anotações que fizeram, avaliem-nas e comentem as anotações do parceiro. Nessa etapa, eles devem verificar se as principais informações foram anotadas e se estão organizadas adequadamente.

Na sequência, peça a eles que escrevam, tal qual orienta a habilidade EF89LP28, uma síntese “que destaque e reorganize” o que compreenderam do trecho a que assistiram, incluindo “reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.”.

Novamente, os estudantes vão trabalhar em duplas: ler os resumos e as sínteses e conversar sobre as reflexões feitas.

## Textos em conversa

### BNCC em foco

CG: 1, 4 e 5.

CEL: 1, 2, 3 e 6.

CELP: 3, 7, 9 e 10.

Habilidades: EF69LP40, EF89LP26 e EF89LP28.

### Orientações didáticas

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 15/2000, que diz 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”.

Se possível, antes de ler a transcrição, você pode promover a exibição do trecho entre 55 s e 7 min 26 s do vídeo “Webinar #30 – Juventude e saúde mental”. Assim, os estudantes terão a oportunidade de observar aspectos paralinguísticos e fazer a atividade proposta na sequência. Nesse caso, sugere-se reproduzir o vídeo duas vezes para a realização da primeira etapa. O vídeo está disponível em: <https://agirbrasil.com.br/videos/webinar-30-06-07-2021-juventude-e-saude-mental/>. Acesso em: 21 mar. 2022.

### Atividade complementar

Para desenvolver habilidades ligadas à escuta e à identificação de informações, peça aos estudantes que, enquanto assistem ao vídeo pela primeira vez, anotem informações que consideram importantes acerca do tema.

Depois, peça que façam, no caderno, um esquema para organizá-las. Você pode registrar na lousa este modelo:



## Atividade complementar

Volte a exibir o vídeo, agora a partir de 2 min 20 s. Antes, apresente as questões abaixo para nortear as observações.

a) Qual das falas tem ritmo mais acelerado? Esse ritmo chega a atrapalhar a compreensão?

Os estudantes devem apontar que a fala de Rose tem um ritmo mais acelerado, mas que ele não compromete a compreensão. Talvez alguns comentem que não foi fácil fazer as anotações. Explique que é preciso desenvolver estratégias para anotações esquemáticas, com abreviaturas, de modo a conseguir tomar nota em situações parecidas.

b) O afastamento da câmera permite ver todos os gestos de Rose, diferentemente do que ocorre com Karilia. Essa visualização é um recurso interessante ou não faz diferença?

Ajude os estudantes a observar que a gestualidade, quando é significativa e não exagerada, contribui para expressar sentidos e dar dinamismo à apresentação.

c) No final do trecho, Rose elenca problemas dos adolescentes que observou em sua clínica. Que recurso usou para destacá-los?

Rose falou de modo mais enfático, alongando algumas das vogais no meio das palavras: “ficou realmente uma deficiência muito grAnde, a gente presenciou muito distúrbio do sOno, a gente presenciou muito, muito estado de ansiedade”.

Então estou construindo uma nova era. É algo diferente. Então, algo que ameaça essa questão, essa formação da identidade é uma coisa complicada porque a autoestima ela já vem num processo da infância, mas é principalmente na adolescência que a gente vai identificar a importância do se enturmar, do pertencer, do se identificar com as outras pessoas. Me identificar, saber quem eu sou, e é... ver pessoas próximas comigo. Eu não sou uma única pessoa no mundo. Então, é mais ou menos isso.

**Vinicius Augusto** – Legal. Rose, na sua opinião, quais são os perigos da... desse momento, nessa fase da vida?

**Rose Mota** – É... essa fase da vida, né?, é... concordando com o que a Karilia falou, é uma fase realmente de de é um momento de descobertas, é um momento de novas experiências, é um momento onde você realmente vai consolidar a sua identificação. Então o que que esses, normalmente, esses jovens procuram, né? Eles procuram uma identificação... Durante toda a infância, a nossa tendência é é sempre buscar uma identificação dentro do âmbito familiar, então a a gente se identifica dentro daquele pequeno círculo, né?, que a gente tá ali: são os pais, são as mães, são os tios, avós, e e todas aquelas informações, né?, e aquela formação que a nossa família vai passando. À medida que o tempo vai passando, e essa criança vai passando para fase da adolescência, ela começa a interagir principalmente pelo meio da escola, colégios, amigos, e ela começa a identificar que existem novos padrões, ou seja, que não existem só aqueles padrões que ela conheceu dentro do *status* familiar em que ela convive. E a partir desse momento ela passa a ter a curiosidade de buscar uma identificação própria, não uma identificação que foi criada a partir desse âmbito familiar. Aí é o momento em que ela começa a buscar esse pertencimento fora da família, e aí onde eu vejo, onde eu vi, na verdade, o maior perigo é... nesse momento que a gente tá passando de pandemia, porque quando você está buscando esse pertencimento fora do seu ambiente familiar, quando você tá buscando, é, se reconhecer mais ou menos fora desse aspecto, e você é obrigado a se isolar, você é obrigado a estar numa condição onde tudo aquilo que estava preparado na sua mente, e até no seu corpo mesmo, de repente te é cerceado daquilo, e você tem que ficar dentro daquele ambiente. E o que eu observo muito, o que eu observei muito na clínica, foi que muitos adolescentes, independente de pandemia, eles já viviam isolados. Então, assim, eles já estavam isolados dentro do âmbito familiar, mas eles estavam tendo um outro aspecto de interação, que era fora. A partir do momento em que ele é obrigado a se isolar em casa, e ele já vivia isolado dentro desse lar e ele fica impedido de sair, a cabecinha dele fica... ele vai dizer “poxa, e agora, como é que vai ser, né?”. Embora a gente tenha e a gente ainda vai conversar hoje sobre a questão da facilidade da tecnologia, que realmente nesse momento deu um *boom*, né?,

### Sabia?

Antes da popularização da internet, o acesso a conteúdos em vídeos restringia-se à programação das televisões. Atualmente, a possibilidade de transmissões ao vivo e de inclusão de vídeos em páginas e de usuários amplia significativamente a produção e a circulação de conteúdos.

1a. *Webinar*, também conhecido por “webinário”, é uma abreviação de *web-based-seminar*, ou seja, seminário feito na internet. Sendo assim, trata-se de um seminário *on-line*, em formato virtual.

1b. Indica que se trata da 30ª edição desse evento virtual.

para todo mundo, mas, é... ficou realmente uma deficiência muito grande, a gente presenciou muito distúrbio do sono, a gente presenciou muito, muito estado de ansiedade, muita oscilação de humor, alimentação também de péssima qualidade, embora estivesse dentro de casa, mas é porque aí o adolescente começa a buscar a satisfazer um desejo, de alguma forma, em algo que está diferente. Então aquela alimentação de casa já não passa a ser prazerosa, então, pra substituir um desejo, ele já quer comer algo que vem de fora e que tá na moda e que pertence pra dizer que realmente ele está interagindo com esse meio externo, né? Mais ou menos isso.

[...]

LOIOLA, Karília; MOTA, Rose. Webinar #30: Juventude e saúde mental. [Entrevista cedida a] Vinicius Augusto. **Agir Brasil**, Fortaleza, 6 jul. 2021. Disponível em: <https://agirbrasil.com.br/videos/webinar-30-06-07-2021-juventude-e-saude-mental/>. Acesso em: 23 fev. 2022.

2b. Sugestão: “Os principais perigos é... está muito ligado a questão da identidade, da busca da identidade”, “na sua opinião, quais são os perigos da... desse momento”.

1. Releia o título do texto.

- O que é um *webinar*? Se não souber, faça uma breve pesquisa para descobrir a resposta.
- O que pode significar a indicação #30 no título do texto?
- O mediador do *webinar* faz referência a empresas de mídia e a redes sociais. Qual é o objetivo das referências feitas no texto?

2. O gênero *webinar* apresenta características típicas da oralidade.

- Localizem exemplos de pausas e hesitações.
- Localizem exemplos de correções.
- O que provoca a presença dessas marcas?

3. A estrutura do *webinar* costuma ter:

- abertura/saudação ao público;
- introdução ao tema;
- cumprimento e apresentação dos especialistas;
- desenvolvimento dos conteúdos pelos especialistas;
- encerramento.

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

- Identifique, no texto transcrito, a introdução ao tema e a apresentação dos especialistas.
- Qual é a importância da apresentação dos especialistas?

4. Releia as falas do mediador. Que recursos ele empregou para estabelecer contato com o público do webinar? 4. Ele cumprimentou o público, agradeceu a presença e convidou-o a participar, postando comentários e questionamentos.

5. Retome suas anotações e responda:

- Para Karília, quais são as principais dificuldades dos adolescentes?
- Transcreva o trecho em que Rose apresenta concordância com a fala de Karília. 5b. O trecho é “é uma fase realmente de... [...] fora da família”.
- Exponha, com suas palavras, o que ela acrescenta à discussão. 5c. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

5a. Segundo Karília, a adolescência é o momento de afirmação da identidade e busca de enturmação. Nessa fase, o adolescente está vulnerável às opiniões e quer aceitação.

1c. Transmissões de webinários são, com frequência, promovidas por empresas de mídia: portais de notícias, emissoras de rádio etc. A referência às redes sociais indica as plataformas que permitem acessar a transmissão e interagir com ela por meio de comentários.

2a. Sugestão: “É um prazer... a gente poder compartilhar e conversar um pouquinho sobre isso.”; “então... vá colocando aí as suas dúvidas”; “É... essa fase da vida, né?, é... concordando com o que a Karília falou” etc.

2c. O tempo de planejamento de um texto oral é muito curto; o falante precisa produzir o texto praticamente no mesmo momento em que o concebe, por isso hesita enquanto busca formas de apresentar as ideias e faz correções quando percebe que se equivocou ou quando decide expressar a ideia de outro modo.

3a. Introdução: “A adolescência é um momento único e complexo. [...] Este é o assunto de hoje do Webinar Agir: “Juventude e saúde mental”; apresentação: “E para conversar sobre esses temas recebo a psicóloga e palestrante Karília Loiola.” / “Recebo também a psicóloga clínica [...] Rose Mota”.

#### Dica de professor

Seminários e palestras com público presencial também preveem a saudação e o convite à participação. Em geral, pede-se ao público que aguarde o final das falas para apresentar perguntas.

#### Fala aí!

Você acha que as explicações das especialistas permitem entender as relações do protagonista do conto “Medo” com Diego?

## Orientações didáticas

A habilidade EF89LP01 indica a importância de os estudantes analisarem os efeitos das novas tecnologias no campo jornalístico, daí promovermos essa observação sobre o contexto de produção e divulgação de webinários, aproveitando as redes sociais. Comente com os estudantes que não são apenas empresas privadas que promovem webinários, *lives*, debates etc. Órgãos públicos, instituições de ensino (públicas e privadas) e associações civis também o fazem. Por exemplo: sindicatos de professores promovem debates com especialistas que são dirigidos, sobretudo, aos profissionais filiados. O webinar em estudo conta com o patrocínio da Assembleia Legislativa do Ceará.

**Dica de professor** – Explique aos estudantes que, em algumas situações, as perguntas são enviadas por escrito ao mediador durante as falas; ele seleciona as que serão respondidas.

**Questão 2b** – Os estudantes podem citar outro trecho, como: “é uma fase realmente de... é um momento de descobertas”.

**Questão 5** – Oriente os estudantes a retomar suas anotações e a observar se algo do que foi anotado não foi explorado.

**Questão 5c** – Sugestão: Rose Mota aborda o tema relacionando-o ao momento da pandemia, em que os jovens foram obrigados a cumprir o isolamento social. Por isso, ficaram restritos às relações familiares, das quais já estavam se distanciando. Como consequência da solidão, desenvolveram problemas de saúde mental (distúrbio do sono, ansiedade, oscilação de humor, má alimentação), que não foram totalmente compensados pelo uso da tecnologia.

**Fala aí!** – Uma possibilidade é que os estudantes relacionem o sentimento positivo, de força, que teve o protagonista ao se sentir amigo de Diego à busca de pertencimento a que se referem as especialistas. Não é esperado que os estudantes façam uma análise precisa dos aspectos psicológicos; o importante é que encontrem espaço para refletir sobre as diferentes dificuldades que cada um enfrenta no momento de se relacionar com outras pessoas.

## E se a gente... transformasse o conto em espetáculo teatral?

### BNCC em foco

CG: 3 e 4.

CEL: 2, 3 e 5.

CELP: 3, 7 e 9.

Habilidades: EF69LP46, EF69LP50, EF69LP51 e EF69LP52.

### Orientações didáticas

Esta seção é um desdobramento que propicia o aprofundamento do conto “Medo”, que os estudantes conheceram na **Leitura 1**. Eles deverão se reaproximar do conto para retextualizá-lo como monólogo teatral, considerando as diferentes possíveis perspectivas dos personagens. Auxilie-os a encontrar momentos para ensaiar as apresentações e combine, previamente, a data, a duração máxima e o local das apresentações. A atividade pode ser realizada interdisciplinarmente com o componente curricular de Arte. Certamente, o professor dessa disciplina, que é um especialista, contribuirá para a realização das etapas 2 e 3. A etapa 1 pode ser conduzida por você.

## E SE A GENTE...

### ... transformasse o conto em espetáculo teatral?

Em trios, vocês vão criar um monólogo com base no conto “Medo”. Depois, farão uma apresentação para toda a turma.

Observe a imagem a seguir.



Gorgório Duvivier em cena do monólogo **Sísifo**. São Paulo, 2019.

O **monólogo** é uma cena de peça teatral em que há apenas um personagem atuando. Costuma ser um texto que apresenta reflexões, sentimentos e pensamentos do personagem em cena.

#### **Etapa 1** A elaboração do texto

- 1 Reúna-se com mais dois colegas.
- 2 Releiam o conto “Medo”, prestando atenção nos personagens que aparecem e na participação deles no enredo.
- 3 Escolham um dos personagens. Os fatos narrados no conto serão apresentados sob a perspectiva dele. Sugestões:
  - menino;
  - Diego;
  - pai;
  - mãe;
  - irmão;
  - colega de escola;
  - professor;
  - outro profissional da escola.
- 4 Escrevam a cena, considerando que será interpretada por um único ator ou atriz, que deve falar em primeira pessoa.
- 5 Anotem, usando letras maiúsculas, o nome do personagem que fala, seguido por dois-pontos. Na sequência, anotem a fala.

#### **É lógico!**

Para escrever a cena, é preciso selecionar, de tudo o que foi narrado, aspectos que sejam coerentes com o universo do personagem escolhido. Você usará a habilidade de abstração, uma das bases do pensamento computacional.

- 6 Utilizem rubricas para dar informações necessárias sobre o cenário, o figurino, a entonação das falas, os gestos e as expressões faciais do personagem. As rubricas devem ser escritas entre parênteses.
- 7 O monólogo deve revelar a história para o público. Estejam atentos para que os fatos e os pontos de vista estejam claros.
- 8 Depois de finalizar a primeira versão, dediquem-se a uma autoavaliação:
  - A cena criada é coerente com o conto “Medo”?
  - O monólogo apresenta a história sob a perspectiva do personagem escolhido?
  - As rubricas contribuem para a contextualização das falas? Elas esclarecem onde se passa a cena?
  - A linguagem do personagem mantém-se coerente ao longo do texto?
- 9 Façam as correções necessárias e escrevam a versão definitiva do monólogo.

## Etapa 2 A produção do espetáculo

- 1 Dividam as funções:
  - a) ator/atriz: interpretará a cena;
  - b) diretor: será o responsável por conduzir os ensaios e orientar o ator/atriz e o assistente de direção;
  - c) assistente de direção: será o responsável por planejar e preparar, com o diretor, o cenário, a iluminação e o som.
- 2 Ensaiem o monólogo.
  - a) O ator precisa ser expressivo e caprichar na entonação e no volume da voz, assim como nas pausas, na expressão corporal e na gestualidade.
  - b) O diretor deve ajudar o ator a construir o personagem e orientar sua interpretação.
  - c) O assistente de direção deve avaliar se todos os componentes da cena são coerentes e obtêm o efeito planejado.

## Etapa 3 A apresentação do espetáculo

- 1 No dia combinado com o professor, apresentem os monólogos.
- 2 Após as apresentações, façam uma roda de conversa com toda a turma para avaliar a atividade.
  - Os diretores e assistentes promoveram bons espetáculos?
  - A altura da voz, a entonação e o ritmo das falas dos atores favoreceram a compreensão dos fatos e sentimentos expressos?
  - O que pode ser melhorado em apresentações futuras?
  - Os monólogos construíram novas leituras do conto “Medo”, ampliando seu sentido?
  - A experiência de pensar nos acontecimentos sob várias perspectivas pode auxiliar nos nossos relacionamentos?

### Dica de professor

Façam apenas as rubricas fundamentais, necessárias à compreensão da cena. Cabe ao diretor e à equipe técnica definir como será o espetáculo.

### É lógico!

A divisão das tarefas permite decompor o problema maior – produzir um espetáculo – em etapas menores a serem cumpridas. Isso facilita a resolução do problema.

## Orientações didáticas

Programa um dia para a apresentação dos monólogos e, se possível, convide outras turmas da escola para assistir. Nesse caso, pode ser feita a leitura integral do conto “Medo” para os espectadores antes de as apresentações começarem. Esse monólogo é mais indicado para os estudantes do 8º, do 9º e até do 1º ano do Ensino Médio. Um debate, ao final do espetáculo, também pode ser bem-vindo.

## Leitura 2

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 3, 4 e 8.

CEL: 1, 2, 3 e 5.

CELP: 1, 3, 7 e 9.

**Habilidades:** EF69LP44, EF69LP47, EF69LP49, EF69LP53, EF89LP33 e EF89LP37.

## Leitura 2 CONTO PSICOLÓGICO

O conto que você lerá a seguir trata do breve encontro entre uma menina e um cachorro bassê. Conheça a experiência intensa pela qual passou a personagem.

### Tentação

Ela estava com soluço. E como se não bastasse a claridade das duas horas, ela era ruiva.

Na rua vazia as pedras vibravam de calor – a cabeça da menina flamejava. Sentada nos degraus de sua casa, ela suportava. Ninguém na rua, só uma pessoa esperando inutilmente no ponto do bonde. E como se não bastasse seu olhar submisso e paciente, o soluço a interrompia de momento a momento, abalando o queixo que se apoiava conformado na mão. Que fazer de uma menina ruiva com soluço? Olhamo-nos sem palavras, desalento contra desalento. Na rua deserta nenhum sinal de bonde. Numa terra de morenos, ser ruivo era uma revolta involuntária. Que importava se num dia futuro sua marca ia fazê-la erguer **insolente** uma cabeça de mulher? Por enquanto ela estava sentada num degrau fiascante da porta, às duas horas. O que a salvava era uma bolsa velha de senhora, com alça partida. Segurava-a com um amor conjugal já habituado, apertando-a contra os joelhos.

Foi quando se aproximou a sua outra metade neste mundo, um irmão em **Grajaú**. A possibilidade de comunicação surgiu no ângulo quente da esquina, acompanhando uma senhora, e encarnada na figura de um cão. Era um bassê lindo e miserável, doce sob a sua fatalidade. Era um bassê ruivo.

Lá vinha ele trotando, à frente de sua dona, arrastando seu comprimento. Desprevenido, acostumado, cachorro.

A menina abriu os olhos pasmada. Suavemente avisado, o cachorro estacou diante dela. Sua língua vibrava. Ambos se olhavam.

Entre tantos seres que estão prontos para se tornarem donos de outro ser, lá estava a menina que viera ao mundo para ter aquele cachorro.



188

### De quem é o texto?

ARQUIVO/ARQUIVO CONTEÚDO



Foto de 1974.

**Clarice Lispector** (1920-1977) nasceu na Ucrânia, país da Europa Oriental, e, ainda menina, mudou-se para o Brasil, tendo morado em Maceió (AL), no Recife (PE) e no Rio de Janeiro (RJ). Nos livros de Clarice, cuja literatura é considerada inovadora, mais importante do que os fatos é a maneira como os personagens reagem ao que acontece com eles.

**Insolente:** atrevida, ousada.

**Grajaú:** bairro do Rio de Janeiro.

**Refletindo sobre o texto** – Antes da realização das atividades propostas, organize os estudantes em duplas ou trios – se sua turma for muito grande – para que um conte ao outro o que entendeu do texto e se gostou ou não da narrativa. O objetivo é desenvolver a habilidade da paráfrase oral e a exposição de apreciações estéticas. Escolha uma ou duas duplas (ou trios) e peça-lhes que contem para a classe o que leram e como avaliam o conto. **Questão 2b** – Também é aceitável a menção da solidão, já que a bolsa é descrita como cônjuge (“amor conjugal”), na sequência.

Ele **fremia** suavemente, sem latir. Ela olhava-o sob os cabelos, fascinada, séria. Quanto tempo se passara? Um grande soluço sacudiu-a desafiado. Ele nem sequer tremeu. Também ela passou por cima do soluço e continuou a fitá-lo.

Os pelos de ambos eram curtos, vermelhos.

Que foi que se disseram? Não se sabe. Sabe-se apenas que se comunicaram rapidamente, pois não havia tempo. Sabe-se também que sem falar eles se pediam. Pediam-se com urgência, com encabulamento, surpreendidos.

No meio de tanta vaga impossibilidade e de tanto sol, ali estava a solução para a criança vermelha. E no meio de tantas ruas a serem trotadas, de tantos cães maiores, de tantos esgotos secos – lá estava uma menina, como se fora carne de sua ruiva carne. Eles se fitavam profundos, entregues, ausentes de Grajaú. Mais um instante e o suspenso sonho se quebraria, cedendo talvez à gravidade com que se pediam.

Mas ambos eram comprometidos.

Ela com sua infância impossível, o centro da inocência que só se abria quando ela fosse uma mulher. Ele, com sua natureza aprisionada.

A dona esperava impaciente sob o guarda-sol. O bassê ruivo afinal despregou-se da menina e saiu sonâmbulo. Ela ficou espantada, com o acontecimento nas mãos, numa mudez que nem pai nem mãe compreenderiam. Acompanhou-o com olhos pretos que mal acreditavam, debruçada sobre a bolsa e os joelhos, até vê-lo dobrar a outra esquina.

Mas ele foi mais forte que ela. Nem uma só vez olhou para trás.

LISPECTOR, Clarice. Tentação. In: **Clarice Lispector**: todos os contos. Prefácio e organização de Benjamin Moser. Rio de Janeiro: Rocco, 2016. p. 314-315.

Fremitos: agitava-se.



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

1a. As palavras *claridade, ruiva, calor, flamejava, faiscante, quente, vermelhos, sol, vermelha e carne*, que sugerem abafamento e ofuscação.

1b. O silêncio é sugerido pela quase ausência de movimento: a menina está sentada; há uma única pessoa na rua, esperando um bonde que não passa; o cachorro reage à menina com suavidade, sem latir; a dona o espera sem chamar. Já o ruído está associado ao soluço incessante da criança, que interrompe, de tempos em tempos, o silêncio.

2a. Sugestão: Desanimada/incomodada, já que a menina está imóvel sob forte calor e soluçando.

2b. A fragilidade é evidenciada, já que a bolsa que aperta é mostrada como algo que salva.

2c. O fato de ser ruiva distingue a aparência da menina, como se estivesse confrontando a maioria; no entanto, esse resultado não é proposital.

## REFLETINDO SOBRE O TEXTO

1. Tanto as características físicas do ambiente quanto a atmosfera que o envolve são importantes para o desenvolvimento do enredo do conto “Tentação”.
  - a) A descrição ativa a visão e o tato. Que palavras contribuem para a ativação desses sentidos? Que efeito eles criam?
  - b) Há, no conto, uma tensão entre o silêncio e o ruído. Como eles são sugeridos?
2. Reflita sobre as características da menina.
  - a) Que adjetivo caracteriza, adequadamente, seu estado de espírito no início da narrativa? Justifique sua resposta.
  - b) Que característica da menina é evidenciada em “O que a salvava era uma bolsa velha de senhora, com alça partida”?
  - c) Como deve ser entendida a ideia de que “numa terra de morenos, ser ruivo era uma revolta involuntária”?
  - d) Por que a presença do soluço também é um modo de evidenciar a menina?
 

2d. Assim como sua característica física a singulariza, também o soluço chama a atenção para ela, que parece não estar à vontade no mundo.

## Orientações didáticas

**Questão 5b** – Converse com os estudantes sobre essa leitura, perguntando-lhes como perceberam que o narrador consegue se aproximar emocionalmente da menina. Veja se notaram que a expressão *como se não bastasse* sugere que há mais de um motivo para ele prestar atenção a ela e a suas características, o que explica ele ter se dedicado a entender o significado do encontro dela com o cão e a contá-lo.

3. No terceiro parágrafo, aparece a figura do cachorro. Releia.

Foi quando se aproximou a sua outra metade neste mundo, um irmão em Grajaú. A possibilidade de comunicação surgiu no ângulo quente da esquina, acompanhando uma senhora, e encarnada na figura de um cão. Era um bassê lindo e miserável, doce sob a sua fatalidade. Era um bassê ruivo.

- Por que ele é chamado de *a sua outra metade*?
  - Que outra palavra dá continuidade à ideia expressa por *a sua outra metade*?
4. O narrador compara a relação entre o bassê e a menina com uma relação amorosa, entre amantes.
- Como o título revela essa relação?
  - Nos textos literários, é comum que a paixão seja traduzida como um encantamento que afasta os amantes da realidade comum. Transcreva a frase que sugere esse afastamento.
5. Embora não seja um personagem de destaque, o narrador do texto expressa-se em primeira pessoa e aparece na cena.
- Transcreva a frase que explicita sua presença.
  - Releia dois trechos do conto:

E como se não bastasse a claridade das duas horas, ela era ruiva.

E como se não bastasse seu olhar submisso e paciente, o soluço a interrompia de momento a momento, abalando o queixo que se apoiava conformado na mão.



A repetição intencional da estrutura das frases e seu conteúdo contribuem para a expressão do sentimento que a menina provocou no narrador. Registre no caderno: trata-se de um sentimento de empatia, indiferença ou incômodo?

3a. Como a menina, o cachorro é ruivo (tem pelo avermelhado) e, portanto, existe uma identificação entre eles.

3b. A palavra *irmão*.

4a. "Tentação" é um desejo forte ou impulso de ter algo, no caso, a menina deseja ter o cão, assim como esse parece querer-la, embora pertença a outra pessoa.

4b. "Eles se fitavam profundos, entregues, ausentes de Grajaú."

5a. "Olhamo-nos sem palavras, desalento contra desalento."

5b. Empatia.

GALVÃO BEZZI/ARQUIVO DA EDITORA

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

c) Leia novamente o seguinte trecho:

E no meio de tantas ruas a serem trotadas, de tantos cães maiores, de tantos esgotos secos – lá estava uma menina, como se fora carne de sua ruiva carne.



GAUÁO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

O narrador assume qual perspectiva, isto é, se aproxima do pensamento de qual personagem? Explique sua resposta.

d) Releia o último parágrafo e responda: que característica do cão é reforçada pela descrição de sua atitude?

5c. Do ponto de vista do cão, já que descreve o movimento do animal e aquilo que chama a atenção dele.

5d. A humanização. A reação do cão é descrita como resultado de uma decisão, e não como uma reação instintiva.

6. O conto não está focado nas poucas ações narradas, mas no que se passa no interior dos personagens, isto é, no efeito da experiência sobre eles. O conto trata do sentimento de exclusão/marginalização, da solidão, do desejo de encontrar o semelhante, e não apenas do breve encontro de uma menina com um cão.

### Desafio da linguagem

Você vai gravar um *audiobook*.

- Escolha entre os contos “Medo” e “Tentação”.
- Recorra a seu estudo do conto escolhido para definir o modo como vai ler: a leitura deve expressar a sua interpretação do texto.
- Preste especial atenção na pontuação, que orientará a entonação, e cuide para que o ritmo não seja nem monótono nem acelerado.
- Avalie se vale a pena enfatizar certas palavras, criar pausas etc.
- Treine a leitura em voz alta para que ela seja fluente e expressiva.
- Treine a pronúncia das palavras para que sejam compreendidas com facilidade.
- Prepare-se para a gravação: escolha um lugar silencioso, em que possa gravar sem interrupções.
- Utilize um celular ou um computador para fazer a gravação.
- Não se esqueça de ler o título e o nome do autor.
- Escute o texto para verificar se a gravação ficou adequada. Se for preciso, grave uma nova versão.

6. Clarice Lispector costumava dizer que não estava preocupada com os fatos em si, mas com a forma como eles repercutiam no indivíduo. Era esse o material de seus livros. Relacione esse comentário ao conto “Tentação”.

### Da observação para a teoria

No **conto psicológico**, os fatos exteriores têm menos importância do que a representação das lembranças, dos medos, das vergonhas, enfim, dos pensamentos mais íntimos. O foco do texto está na experiência interna, que contamina o mundo exterior e determina o ritmo de andamento do tempo, a caracterização dos espaços, a percepção dos demais personagens, entre outros fatores.

## Orientações didáticas

**Questão 5d** – Outras respostas podem ser validadas, mas é fundamental que os estudantes reflitam sobre a humanização, um aspecto importante na construção do conto.

**Desafio da linguagem** – Inicie a atividade perguntando aos estudantes em que circunstâncias as pessoas acessariam *audiobooks*. É esperado que eles citem situações em que não se pode ou não se quer ler: quando se está dirigindo ou no ônibus, fazendo trabalhos manuais repetitivos, desejando ouvir uma boa história antes de dormir etc. Os audiolivros também são usados por pessoas com deficiências visuais permanentes ou temporárias. Sugerimos, para socialização, que os estudantes troquem seus *audiobooks* com um colega. Como tarefa de casa, eles devem ouvir atentamente a produção de seu par e escrever uma avaliação, em que vão comentar os pontos bem realizados e eventuais falhas e sugerir aprimoramentos, se for o caso. Os estudantes podem optar por regravar sua produção.

Se for conveniente, eles podem compartilhar os *audiobooks* com familiares e outros colegas.

Se preferir, deixe livre a escolha do conto a ser gravado. Você pode apresentar critérios, como a extensão mínima e máxima, a presença de trechos em discurso direto etc.

**BNCC em foco**

CG: 1, 2, 3 e 8.

CEL: 1, 2 e 5.

CELP: 1, 2, 3 e 9.

Habilidades: EF69LP47 e EF89LP37.

**Orientações didáticas**

Para qualificar a leitura de textos narrativos ficcionais, nesta seção os estudantes observarão os efeitos promovidos pelas representações de tempo cronológico e psicológico.

Para consolidar o conceito de tempo psicológico, finalize perguntando aos estudantes se eles já vivenciaram experiências semelhantes à da personagem da tirinha.

**Questão 2d** – Talvez algum estudante relacione a tirinha a um processo seletivo (vestibulinho ou vestibular), que exige preparação por vários meses e resolve-se, em geral, com uma prova, muito exigente.

**Se eu quiser aprender MAIS**

**Tempo cronológico e tempo psicológico**

Nos contos psicológicos, a experiência interna é mais relevante que as ações externas. Essa característica aparece, por exemplo, na maneira como a referência temporal é organizada. Com frequência, o **tempo cronológico**, aquele marcado pelo relógio e pelo calendário, não é considerado; e, no lugar dele, mostra-se uma percepção pessoal da passagem do tempo, isto é, surge o **tempo psicológico**.

1. Para iniciar o estudo do tempo, que é um elemento básico da narrativa, releia o 6º parágrafo do conto de Clarice Lispector.

Entre tantos seres que estão prontos para se tornarem donos de outro ser, lá estava a menina que viera ao mundo para ter aquele cachorro. Ele fremia suavemente, sem latir. Ela olhava-o sob os cabelos, fascinada, séria. Quanto tempo se passara? Um grande soluço sacudiu-a desafinado. Ele nem sequer tremeu. Também ela passou por cima do soluço e continuou a fitá-lo.

- a) Um dos elementos mais importantes do conto é o efeito da menina sobre o cão e vice-versa. Como esse trecho evidencia tal efeito?
- b) Do ponto de vista cronológico, o momento narrado é breve ou longo? Por quê?
- c) O que a pergunta “quanto tempo se passara?” sugere sobre o tempo psicológico?

2. Leia, agora, uma tirinha do quadrinista paranaense José Aguiar.



AGUIAR, José. **Malu**. 3 dez. 2011. 1 tirinha.

- a) Que situação é vivida pela personagem da tira?
- b) A partir de qual quadro essa situação se torna clara para o leitor?
- c) Transcreva no caderno as palavras da tira que se referem a tempo.
- d) A que circunstância a personagem se refere ao dizer: “Foram meses... que pareceram anos!”?
- e) Por que, para a personagem, esses meses pareceram anos?

1a. O trecho revela que a menina e o cão mantiveram a atenção focada um no outro.

1b. Breve, uma vez que ocorreu apenas uma parada do cachorro diante da menina sentada na porta da casa, durante o passeio.

1c. A pergunta sugere que houve a sensação de demora na observação mútua dos personagens em função do efeito emocional da identificação entre eles.

- 2a. A personagem está fazendo uma prova.
- 2b. Apenas no último quadro.
- 2c. Meses, anos, minutos, segundos.
- 2d. Provavelmente, ela se refere ao tempo do ano letivo.
- 2e. Porque, na concepção dela, esse tempo demorou para passar.

- f) A que circunstância a personagem se refere ao dizer “Na verdade são minutos... que voaram em segundos!”? **2f. Ela se refere ao tempo de realização da prova.**
- g) Por que, para a personagem, esses minutos pareceram segundos?
- h) Por que as palavras *anos* e *segundos* aparecem em destaque na tirinha? **2h. Para destacar o contraste entre essas palavras e as que aparecem antes delas no mesmo quadro: meses e minutos.**
3. O e-mail a seguir faz parte da obra **PS beije**, da escritora fluminense Adriana Falcão e da gaúcha Mariana Veríssimo. Ele foi enviado pela personagem Bia à amiga Lili.

Data: sábado, 11 de janeiro, 18:30

Assunto: 18:07:23

Lili,

Esperar telefonema decididamente é muito pior do que equação com fração e raiz quadrada.

Das cinco e trinta e cinco às cinco e cinquenta e nove, eu vivi vinte e quatro minutos com uma lagarta vermelha passeando por dentro de mim, coração, estômago, espinha, vértebra por vértebra, tudo pegando fogo.

Às seis em ponto o meu coração parou de bater. Às seis horas e três minutos eu já estava morrendo de medo de que ele não ligasse.

Às seis e cinco, morta de pena, eu concluí: melhor esquecer. É claro que ele não vai ligar.

Essas coisas sempre acontecem com você, Bia. Quando parece que vai dar certo, dá errado.

Comecei a pensar nos motivos que eu tinha pra não chorar: besteira, ele é um bobão, foi espinhento, você quer ter um filho espinhento com ele?, não, eu não vou casar com ele, é só um telefonema, um namorinho, sei lá, coisa desimportante, menina, tudo bem, não se fala mais em Thiago nesta casa, esquece ele, nunca mais, é bom que a fila anda etc. etc. etc.

Eram seis horas, sete minutos e vinte e três segundos no relógio da sala quando o telefone tocou.

[...]

FALCÃO, Adriana; VERÍSSIMO, Mariana. **PS beije**. São Paulo: Salamandra, 2004. p. 119.

- a) É possível entender de que trata o e-mail enviado por Bia a Lili apenas pela leitura do que foi escrito no campo de assunto? Como se explica essa anotação?
- b) O que se pode inferir sobre a relação de Bia com a Matemática com base na primeira frase do e-mail?
- c) A *lagarta vermelha* é uma metáfora. Qual é o sentido dela?
- d) Quanto tempo exatamente Bia esperou pelo telefonema de Thiago? **3d. 32 minutos e 23 segundos.**
- e) Explique por que o tempo de atraso do telefonema exemplifica o uso do tempo psicológico na narrativa.

2g. Porque o tempo de realização da prova pareceu passar rápido demais e talvez não tenha sido suficiente para a personagem concluí-la.

3a. Não. O campo traz apenas um horário, sem nenhum contexto, o que o torna estranho e incompreensível. Apenas a leitura do texto esclarece que se trata da hora exata em que Thiago ligou para Bia.

3b. Pode-se inferir que ela considera difícil ou chato resolver equação com fração e raiz quadrada.

3c. Sugestão: A *lagarta vermelha* equivale ao sentimento de ansiedade, de nervosismo experimentado por Bia enquanto esperava o telefonema.

3e. O atraso do telefonema foi de apenas sete minutos, mas a personagem, por estar ansiosa, passou a prestar atenção na passagem do tempo, notando os minutos. O tempo de espera pareceu a ela ser mais longo por causa da maneira pessoal como viveu aquele instante.



#### Biblioteca cultural

Assista a uma entrevista em que Adriana Falcão conta sua trajetória profissional. Disponível em: <https://vimeo.com/26955436>. Acesso em: 21 mar. 2022.

#### Fala aí!

Embora chamar Thiago de “bobão” e “espinhento” não seja cordial, não pode ser considerado *bullying*. Por quê? Por que é prejudicial que qualquer ação ofensiva seja nomeada assim?

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

193

## Orientações didáticas

**Questão 3a** – Uma leitura possível seria dizer que a interlocutora já estaria ciente de que receberia aquele telefonema e, nesse caso, poderia compreender a anotação. Valide essa leitura se a sustentação for adequada.

**Biblioteca cultural** – Nessa entrevista, a autora fala sobre sua escolha profissional após considerar os obstáculos que observava vivendo no Recife na década de 1970 e como chegou à possibilidade de sobreviver escrevendo. Esse depoimento pode servir de mote para uma conversa com os estudantes sobre as escolhas que farão no Ensino Médio e para estimulá-los a buscar uma carreira que associe seus propósitos pessoais e a estabilidade financeira. Sugerimos que eles vejam o trecho que se estende até 2 min 40 s. Lembramos que, no capítulo 1, os estudantes leram os capítulos iniciais do romance **A máquina**, da mesma autora.

**Fala aí!** – Os estudantes conheceram a lei que trata do combate ao *bullying* no volume do 7º ano. Espera-se que respondam que Bia apenas expressa sua irritação; não se trata de uma intimidação sistemática. Veja se percebem que a aplicação indiscriminada do termo *bullying* banaliza os casos reais, que, por sua seriedade e suas consequências, exigem atenção dos adultos e de todos os atores envolvidos.

## Falando sobre a nossa língua

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 3 e 4.

CEL: 1 e 2.

CELP: 1, 2, 3 e 7.

Habilidades: EF69LP56, EF09LP08, EF09LP09 e EF09LP11.

### Tópicos trabalhados na parte de linguagem deste capítulo

- Coordenação e subordinação – conceito.
- Oração subordinada adjetiva.
- Pronome relativo.
- Pontuação.

## Orientações didáticas

Nesta seção, promove-se o estudo das orações subordinadas adjetivas, com o objetivo de evidenciar para os estudantes mais um procedimento de relação entre partes do texto e levá-los a reconhecer os diferentes efeitos de sentido promovidos pelo uso dessas orações. Seguindo as orientações da BNCC, a diferença entre período simples e período composto foi apresentada no 6º ano, e as ideias de coordenação e de subordinação vêm sendo exploradas desde então. A classificação das orações coordenadas, assim como os pronomes relativos, foram estudados no volume do 8º ano.

**Começando a investigação** – Suggerimos que as perguntas sejam respondidas coletivamente. Caso os estudantes tenham dificuldade, ajude-os fazendo novas perguntas.

## Falando sobre a NOSSA LÍNGUA

### Orações que caracterizam

No conto “Medo”, ao comentar os sentimentos do protagonista, o narrador afirma:

Tropeçava no perigo que ele próprio, e não o mundo, deixava em seu caminho.

Sentindo necessidade de caracterizar a forma como o menino lidava com seus sentimentos, o narrador incluiu uma oração que particulariza o termo *perigo*. Nesta seção, serão estudadas orações como essa, cuja função é caracterizar. Antes, porém, vamos retomar dois importantes conceitos da sintaxe: a coordenação e a subordinação.

### COMEÇANDO A INVESTIGAÇÃO

Releia este trecho do conto “Tentação”, de Clarice Lispector, e discuta as questões com os colegas.

A dona esperava impaciente sob o guarda-sol. O bassê ruivo afinal despregou-se da menina e saiu sonâmbulo. Ela ficou espantada, com o acontecimento nas mãos, numa mudez que nem pai nem mãe compreenderiam. Acompanhou-o com olhos pretos que mal acreditavam, debruçada sobre a bolsa e os joelhos, até vê-lo dobrar a outra esquina. Mas ele foi mais forte que ela. Nem uma só vez olhou para trás.

Observe a quantidade de períodos dedicada a narrar as ações de cada um dos três personagens, sua extensão e sua distribuição no texto.

1. Relacione o número de períodos centrados na dona do bassê ao papel que ela ocupa nesse trecho e no conto como um todo.
2. Dois períodos estão dedicados à menina. Compare a estrutura desses períodos com os demais. O que os diferencia? Tente relacionar a estrutura com o conteúdo expresso.
3. Observe, agora, os períodos dedicados ao cão. O que os caracteriza? Qual relação pode ser estabelecida entre essa característica e o efeito que o narrador procurou criar?

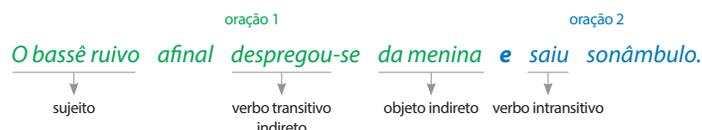
As relações que você acabou de discutir são intencionais em um conto como esse. Clarice Lispector é uma autora muito experiente, que maneja a língua para obter efeitos expressivos diversos. Nossas comunicações se valem dos mesmos mecanismos, mas são poucas as ocasiões em que buscamos efeitos estéticos e expressivos como esses.

Como você já estudou, nossos enunciados podem se estruturar como frases nominais (quando não há verbo), orações e períodos. Essas estruturas podem contar com relações de coordenação e subordinação. Acompanhe a análise para rever esses conceitos.

1. Embora seja um obstáculo à concretização do desejo da menina, a função da dona do bassê é reduzida. Ela não é uma antagonista. O foco do texto está no efeito psicológico daquele encontro na garota. Esse apagamento da mulher constrói-se com as referências mínimas a ela, reduzidas aqui a um período.

2. Existem dois períodos dedicados a relatar os sentimentos da menina diante da partida do bassê. São períodos longos, formados por várias orações, que exprimem a complexidade do conteúdo.

3. Há três períodos curtos dedicados ao cão. Eles relatam, de modo breve, a forma como deixou a menina. Esse recurso aumenta o contraste entre o mundo interior dela, impactado pelo acontecimento, e o mundo exterior.



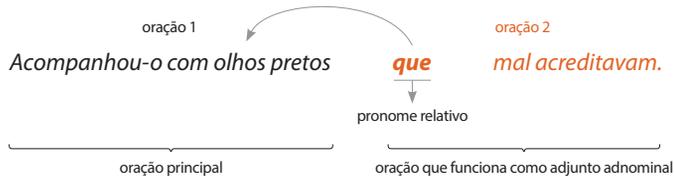
As orações do período constroem juntas o sentido do enunciado, mas a estrutura de cada uma é autônoma. Nenhuma delas é parte da outra oração. São, portanto, **orações coordenadas**.

Veja, agora, este outro período, que reformula uma passagem do texto:



A oração 2 funciona como um termo da oração 1, da qual depende. Trata-se, portanto, de uma **oração subordinada**.

A oração introduzida por um pronome relativo também é uma oração subordinada. Sua função é caracterizar o antecedente, como faz um adjunto adnominal. Portanto, também funciona como um termo de outra oração. Acompanhe.



Nesse período, a oração *que mal acreditavam* caracteriza *olhos*. Ela equivale a *incrédulos*. Por ter essa função, esse tipo de oração é chamado de **oração subordinada adjetiva**. Note que ela é introduzida por um **pronome relativo**, aquele que retoma o antecedente. Não é o que acontece com a oração subordinada "que o cão dobrava a esquina", introduzida por um conector que tem apenas a função de unir as partes, sem retomar um termo. Esse conector é chamado de **conjunção integrante**.

### Classificação das orações subordinadas adjetivas

Você já sabe que o pronome relativo retoma um antecedente e conecta orações. Reflita, agora, sobre a função caracterizadora das orações que ele introduz. Leia o título e a linha fina de uma notícia.

#### **Conheça a cidade que não tem políticos ou classes sociais**

*Em Auroville, na Índia, todos os moradores recebem um salário mínimo e podem trabalhar com o que acharem melhor.*

ALENCAR, Lucas. Conheça a cidade que não tem políticos ou classes sociais. **Galileu**, São Paulo, 2 mar. 2016. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2016/03/conheca-cidade-que-nao-tem-politicos-ou-classes-sociais.html>. Acesso em: 4 mar. 2022.

## Orientações didáticas

Sugerimos que as questões sejam respondidas oralmente, já que servem de prelo para a discussão.

## Atividade complementar

Sugerimos que, após estudar a teoria, os estudantes criem, em trios, pares de períodos com orações adjetivas. Eles devem ser iguais, exceto pelo uso da vírgula, e expressar duas informações diferentes. Os períodos serão trocados com outro trio, que tentará explicar a diferença de sentido. Apresentamos mais um exemplo, caso sinta necessidade de reforçar a explicação: “A empresa tem cinquenta funcionários que concluíram o Ensino Superior”. Sem a vírgula, sugere-se que há mais funcionários na empresa; com ela, que há apenas cinquenta e todos concluíram o Ensino Superior.

1. Auroville pode ser considerada uma cidade comum? Por quê?
2. Por que o produtor da notícia não usou “Conheça Auroville” como título?
3. Reescreva o título, transformando-o em um período simples.

Observe a transformação que você fez na questão 3. Em lugar de uma oração subordinada adjetiva, você utilizou uma locução adjetiva para caracterizar, especificar o termo *cidade*.

Existem dois tipos de oração com função de adjetivo: a **oração subordinada adjetiva restritiva** e a **oração subordinada adjetiva explicativa**.

O título da notícia exemplifica o primeiro caso. Nele, a oração subordinada tem a função de delimitar o sentido do antecedente: o leitor não é convidado a conhecer qualquer cidade, mas, sim, uma cidade com características particulares, que a individualizam. Acompanhe a análise.



A oração subordinada adjetiva explicativa, por sua vez, apresenta uma informação complementar. Veja.



Nesse caso, o sentido do antecedente já foi especificado pelo nome próprio. A oração subordinada adjetiva explicativa não é necessária para identificar a cidade; ela apenas acrescenta uma característica desse antecedente. A própria pausa na leitura, indicada pela vírgula, sempre presente nas orações explicativas, ajuda a revelar esse valor complementar.

Compare, agora, os dois períodos a seguir.

Os vendedores *que são esforçados* serão promovidos.

Os vendedores, *que são esforçados*, serão promovidos.

No primeiro caso, informa-se que apenas os vendedores esforçados terão direito à promoção. A **oração subordinada adjetiva restritiva** define, limita o sentido de *vendedores*. Já no segundo, a **oração subordinada adjetiva explicativa** produz uma generalização: todos os vendedores se caracterizam pelo esforço e serão promovidos.

1. Não. A igualdade do salário, o trabalho escolhido por afinidade e a ausência de políticos fazem dela uma cidade diferente.

2. Porque o título seria pouco informativo e pouco atraente, já que Auroville não é uma referência conhecida pela maioria dos leitores.

3. Conheça a cidade sem políticos ou classes sociais.

A oração traz uma informação complementar sobre o antecedente.

Além da vírgula, o travessão e os parênteses podem separar as orações subordinadas adjetivas explicativas. As orações subordinadas adjetivas restritivas ligam-se diretamente ao antecedente.

## INVESTIGANDO MAIS

### 1. Leia a seguinte notícia.

#### Cachorros desprezam inimigos dos donos

Cachorros são bichos tão fiéis que levam muito a sério aquela frase: desafeto de amigo meu só pode ser meu inimigo também. Eles percebem quando alguém não é lá muito legal com seus donos. E despejam nele o pior sentimento de todos: o desprezo.

Em um teste, voluntários pediam ajuda a outra pessoa para abrir um potinho. Algumas vezes, o sujeito, que na verdade era um ator contratado, se negava a ajudar e em outras colaborava numa boa. Ao lado do dono, o cachorro presenciava tudo bem atento.

Logo em seguida, outra pessoa se aproximava do ator e os dois ofereciam comida ao cão. Eles tendiam a recusar a oferta dos atores que agiram mal com seus donos – e a preferir o petisco do desconhecido.

[...]

CASTRO, Carol. Cachorros desprezam inimigos dos donos. **Superinteressante**, São Paulo, 21 out. 2016. Disponível em: <https://super.abril.com.br/coluna/cienciamaluca/cachorros-desprezam-inimigos-dos-donos/>. Acesso em: 21 mar. 2022.

- O teste contribui para reafirmar a famosa frase “O cão é o melhor amigo do homem”? Justifique sua resposta.
- Na notícia, que oração tem sentido equivalente a *inimigos do dono*?
- Como se classifica essa oração?
- Essa oração pode aparecer separada por vírgulas? Por quê?

### 2. Leia esta notícia sobre uma planta africana.

#### Lobelia gigante da montanha (*Lobelia deckenii*)



Lobelias gigantes no Monte Kilimanjaro, na Tanzânia, África.

1a. Sim. O teste evidencia a fidelidade do cão a seu dono, confirmando a ideia de amizade.

1b. A oração “que agiram mal com seus donos”.

1c. É uma oração subordinada adjetiva restritiva.

1d. Não. A oração restringe o sentido de atores, indicando que apenas os que não ajudaram os donos dos cães foram rejeitados. Com a vírgula, haveria a sugestão de que todos os atores agiram contra os donos e, por isso, foram rejeitados, o que contraria o sentido do texto.

#### É lógico!

Classificar é uma habilidade que envolve a identificação de padrões.

#### Investigue

O que é a *lista vermelha* da União Internacional para a Conservação da Natureza e dos Recursos Naturais (IUCN)?

## Orientações didáticas

**Investigue** – A *lista vermelha* da União Internacional para a Conservação da Natureza e dos Recursos Naturais (IUCN) refere-se a um sistema usado pelos cientistas para medir o risco de extinção de uma espécie.

## Orientações didáticas

**A língua nas ruas** – Selecione alguns exemplos e peça aos estudantes que os anotem na lousa. Com a participação da turma, analise o motivo da inadequação e reelabore os períodos. Espera-se que, com a seleção e a organização dos exemplos, os estudantes percebam que, além de ser usado para retomar situações, **onde** tem sido empregado equivocadamente para retomar antecedentes que indicam coletivos (“É difícil encontrar um povo onde a mentira seja valorizada.”) e tempo (“Isso acontece na infância, onde as crianças bebem mais leite.”), entre outros tipos. Quanto ao caso da retomada de lugares que não são concretos, como em “O poema onde se lê...”, há divergência entre os estudiosos da língua; alguns já incluem essa forma na norma-padrão. Avalie se é pertinente expor isso aos estudantes.

**Questão 2d** – Verifique se os estudantes incluíram um adjunto adverbial no período que construíram; o pronome relativo *onde* estabelece uma relação de lugar. Veja também se evitaram a repetição de “nas montanhas”, que é indesejável, uma vez que a mesma expressão apareceu no período imediatamente anterior.

[...] O aquecimento global traz grandes desafios para todos os tipos de espécies que vivem em montanhas, onde as mudanças de temperatura são mais drásticas. A ONU estima um aumento de temperatura acima de 2 °C neste século, mas a elevação em áreas montanhosas pode ser bem maior. A lobelia gigante, uma planta nativa da Etiópia que se assemelha a uma palmeira e pode atingir mais de 10 metros de altura, deve ser uma das vítimas dessas mudanças extremas. Pesquisas preveem que apenas 3,4% do *habitat* adequado para sua sobrevivência existirá em 2080. Confinadas no alto de poucas montanhas, sua diversidade deve ser reduzida em 82%, aumentando a probabilidade de extinção. *Status* na lista vermelha: não catalogado. [...]

10 ESPÉCIES mais ameaçadas que o urso-polar pelo aquecimento global. **Uol**, São Paulo, 10 fev. 2017. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/listas/conheca-10-especies-mais-ameacadas-que-o-urso-polar-pelo-aquecimento-global.htm>. Acesso em: 16 mar. 2022.

- Que fator explica o risco de extinção da lobelia gigante? Como ele pode atuar sobre ela?
- Como se classifica a oração “que vivem em montanhas”?
- O que mudaria no sentido, caso a oração adjetiva “onde as mudanças de temperatura são mais drásticas” não estivesse separada por vírgula?
- Para evitar qualquer dúvida sobre a informação, você pode separar a oração adjetiva “onde as mudanças de temperatura são mais drásticas” do período a que está subordinada. Reescreva-a.

### 3. Leia a notícia a seguir.

#### Nosso reino por um espetáculo – Clowns de Shakespeare

“Um cavalo, um cavalo, meu reino por um cavalo!” Você com certeza já deve ter ouvido a frase que Ricardo III, ao final do texto de William Shakespeare, grita desesperadamente quando o personagem tenta, pela última vez, escapar das consequências mortais de seus atos. Trata-se de uma daquelas frases canônicas do autor inglês, que se junta ao *hall* de outras famosas, como “Ser ou não ser, eis a questão” ou ainda “Existem mais coisas entre o céu e a terra do que sonha a nossa vã filosofia”, ambas de *Hamlet*.

Nos dias 17 e 18 de setembro, a frase poderá novamente ser ouvida por uma das companhias teatrais brasileiras mais consolidadas da atualidade. Trata-se do grupo Clowns de Shakespeare, sediado em Natal (RN) e criado em 1993 com o objetivo de investigar a comicidade na obra do dramaturgo inglês. [...]

Ora, se encenar Shakespeare atualmente já é um grande desafio, seja pela distância histórica de mais de quatro séculos, seja pela extensa lista de referências à obra do autor que se multiplica com o passar dos anos, montá-lo pela via cômica torna ainda mais complicada a aventura. [...]

NOSSO REINO por um espetáculo – Clowns de Shakespeare. **Tempo festival**, n. 10, Rio de Janeiro, 22 nov.-1º dez. 2019. Disponível em: <http://tempofestival.com.br/instantaneo/nosso-reino-por-um-espetaculo-clowns-de-shakespeare/>. Acesso em: 16 mar. 2022. (Fragmentos.)

#### A língua nas ruas

De acordo com a norma-padrão, o pronome relativo *onde* deve retomar apenas antecedentes que correspondam a lugares concretos. É adequado dizer “A casa *onde* nasci”, mas não “Aquele é a criança *onde* a doença foi detectada”. Preste atenção nos falantes com quem convive e reúna exemplos do uso de *onde*. Faça uma lista com tais exemplos e verifique quais são os antecedentes em cada um. Assinale os que não estão de acordo com a norma-padrão e discuta esses casos com o professor.

2a. O aquecimento global é o fator de risco, pois leva ao aumento significativo da temperatura das montanhas, reduzindo o *habitat* da planta e, por consequência, determinando a sua extinção.

2b. Oração subordinada adjetiva restritiva.

2c. A redação original, com vírgula, sugere que as mudanças de temperatura são drásticas em todas as montanhas; sem a vírgula, a oração indicaria que as mudanças drásticas ocorrem apenas em parte delas.

2d. Nelas as mudanças de temperatura são mais drásticas.

## Orientações didáticas

**Questão 3f** – Caso os estudantes tenham dificuldade na resolução, explique que a ação de multiplicar(-se) não pode ser atribuída à *lista* (que poderia “aumentar”, “crescer”), à *obra* (que já está concluída) ou ao *autor*. Apenas o termo *referências* pode executar a ação expressa. O uso do verbo na 3ª pessoa do plural é suficiente para evidenciar que o pronome relativo tem esse termo como antecedente.

- Segundo a notícia, por que não é fácil encenar uma obra de Shakespeare?
- Que aspecto torna mais significativa, especial, a encenação dessas obras pelo grupo teatral Clowns de Shakespeare?
- O produtor da notícia menciona *frases canônicas*. Suponha que o leitor não conheça o sentido de *canônicas*: como ele pode deduzi-lo?
- Como o título da notícia elogia o grupo teatral de que falará?
- O trecho “seja pela extensa lista de referências à obra do autor que se multiplica com o passar dos anos” pode ser entendido de maneiras diferentes em razão de uma falha na construção. Quais são os vários sentidos a que se pode chegar?
- Reescreva o trecho de modo a atribuir-lhe o único sentido válido nesse contexto.
- Existe outro trecho cujo sentido é falho. Identifique-o e exponha o problema e o sentido que se pretendeu construir.

**4.** Leia atentamente a HQ do desenhista fluminense Daniel Cramer.



CRAMER, Daniel. **Viagens extraordinárias**. [201-]. 1 história em quadrinhos.

3a. Porque as obras se referem a um tempo histórico distante e se tornaram referência para muitas produções ao longo do tempo, o que pressupõe a necessidade de um estudo amplo.

3b. A opção por uma encenação cômica, que presume uma adaptação da obra original.

3c. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes notem que o texto associa “frases canônicas” a “outras [frases] famosas”, o que permite a dedução do sentido.

3d. O título “Nosso reino por um espetáculo” apresenta intertextualidade com uma frase de Shakespeare: “Um cavalo, um cavalo, meu reino por um cavalo!”. Assim como na frase original, indica-se a disposição de ofertar tudo aquilo de que se dispõe para a obtenção de algo que passa a ser considerado mais importante; no caso, o espetáculo.

3e. Pode-se entender que a *lista de referências* ou *as referências* ou a *obra* ou o *autor* se multiplica(m).

3f. Sugestão: Seja pela extensa lista de referências à obra do autor, as quais se multiplicam com o passar dos anos.

3g. O trecho é “a frase poderá novamente ser ouvida por uma das companhias teatrais brasileiras [...]”. Entende-se que a companhia escutará a frase, quando, de fato, pretende-se dizer que a companhia falará a frase, que será ouvida pelo público.

## Orientações didáticas

**Questão 4a** – Se achar conveniente, copie o período na lousa e, com os estudantes, grife seus verbos e separe as orações. A atividade oferece certa dificuldade, tendo em vista o fato de que algumas orações entremeiam outras, exigindo, para seu reconhecimento, domínio pleno dos mecanismos de coordenação e subordinação. (1) Viajei ao centro da Terra, / (2) mergulhei a mais de vinte mil léguas submarinas, / (3) fui da Terra à Lua, / (4) dei a volta ao mundo em oitenta dias, / (5) mas, / (6) quando acordei, / (5 – continuação) vi / (7) que aquilo / (8) que tanto procurava / (7 – continuação) sempre esteve logo ali, pertinho de mim.

4a. Viajei ao centro da Terra, mergulhei a mais de vinte mil léguas submarinas, fui da Terra à Lua, dei a volta ao mundo em oitenta dias, mas, quando acordei, vi que aquilo que tanto procurava sempre esteve logo ali, pertinho de mim.

- Os segmentos de texto presentes nos seis quadrinhos formam um único período. Copie esse período e inclua os sinais de pontuação adequados. **4b. São orações coordenadas assindéticas.**
  - Como se classificam as quatro primeiras orações?
  - No contexto da HQ, essas orações expressam o conteúdo do sonho do narrador. Qual é a ideia comum às quatro ações relatadas?
  - Qual relação semântica é estabelecida pela conjunção *mas*, que inicia a oração seguinte? Como ela contribui para construir o sentido do texto?
  - Qual relação de sentido é expressa na oração “quando acordei”? Qual é sua importância para a construção do sentido da HQ?
  - Como se classifica a oração “que tanto procurava”? Qual é sua função no período? **4f. Trata-se de uma oração subordinada adjetiva restritiva, com a função de determinar o sentido de aquilo.**
  - Os quatro primeiros quadros estabelecem uma relação de intertextualidade. Você reconheceu uma ou mais referências? Se sim, qual(is)?
  - Qual é a contribuição da intertextualidade para o sentido geral do texto?
  - O que explica a diferença de nitidez na imagem dos dois últimos quadrinhos?
- 5.** Leia o poema a seguir, do escritor fluminense Gregório Duvivier, e responda às questões.

na rua mena barreto passa uma avó  
que nunca teve netos por um feirante  
que não se casou e dá olá de longe  
para um **apontador** do **jogo do bicho**  
que perdeu a mãe de trombose e todos  
seguem carregando suas tristezas  
dentro de sacolas de plástico.

DUVIVIER, Gregório. **Ligue os pontos:** poemas de amor e *big bang*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 13.

**5d.** As orações se sucedem com agilidade, imitando a maneira como se dão os encontros dos personagens na rua Mená Barreto.

- Transcreva do poema as orações subordinadas adjetivas e seus antecedentes.
- Por que orações restritivas são as mais adequadas para a caracterização desses antecedentes?
- A caracterização do termo avó é incoerente? Por quê?
- O poema é escrito sem nenhuma pontuação. Qual é o efeito expressivo criado por esse recurso?
- Leia com atenção os dois últimos versos do poema. Qual a sua interpretação para “carregar a tristeza numa sacola de plástico”?

**5e.** Resposta pessoal.

**200**

4c. Todas elas expressam aventuras em busca de algo.

4d. A conjunção *mas* tem valor adversativo e sua função é opor os quatro primeiros quadros, em que o narrador fala de grandes aventuras em busca de algo, aos dois últimos, em que declara que aquilo que buscava estava próximo dele.

4e. A oração “quando acordei” expressa a noção de tempo, e seu papel é contextualizar as ações narradas nos quatro primeiros quadros, evidenciando que eram o conteúdo de um sonho.

4g. As orações referem-se a obras do escritor Júlio Verne: “Viagem ao centro da Terra”, “Vinte mil léguas submarinas”, “Da Terra à Lua” e “A volta ao mundo em 80 dias”.

4h. A intertextualidade destaca o caráter aventureiro e grandioso das ações sonhadas pelo narrador e torna ainda mais enfática a preferência pela amada, declarada nos dois quadros finais.

4i. No quinto quadrinho, a imagem desfocada simula a transição entre o sonho e a realidade, marcada pela abertura dos olhos ao acordar; a última imagem já revela o narrador acordado.

**Apontador:** pessoa responsável pela anotação das apostas de um jogo.

**Jogo do bicho:** jogo ilegal de apostas a dinheiro.

5a. “que nunca teve netos” – avó; “que não se casou e [que] dá olá de longe para um apontador do jogo do bicho” – feirante; “que perdeu a mãe de trombose” – um apontador do jogo do bicho.

5b. As orações restritivas delimitam o sentido dos termos a que se referem, particularizando *avó*, *feirante* e *apontador do jogo do bicho*.

5c. Não. “Avó”, no poema, refere-se à aparência da senhora, é um elemento descritivo, e não uma referência real ao fato de ter netos.

## Meu conto psicológico **NA PRÁTICA**

Agora é sua vez de produzir um conto psicológico.

Você deve partir da seguinte situação: um garoto estava fazendo uma prova quando percebeu que havia, embaixo da carteira dele, um papel cuidadosamente dobrado. Lembrou-se, então, de que a menina de quem gostava havia sorrido envergonhada para ele na entrada da escola. Seria aquele papel um bilhete de amor? Ele não poderia lê-lo durante a prova, pois certamente seria acusado de estar colando.

Escreva seu conto com narrador em 3ª pessoa, explorando os sentimentos do personagem entre a descoberta do papel e o momento em que poderia lê-lo. Se desejar, troque os gêneros dos personagens. O texto deve ter, no máximo, 60 linhas.

Seu conto psicológico poderá fazer parte da antologia da turma, que ficará disponível para a leitura na biblioteca.

### MOMENTO DE PRODUZIR

#### Planejando meu conto psicológico

As orientações a seguir destacam elementos importantes desse gênero textual. Leia-as para planejar seu conto.

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

A narrativa de um conto psicológico pode ser apresentada em 1ª ou em 3ª pessoa. O narrador colocará **em primeiro plano o universo íntimo dos personagens**.

No conto psicológico, **as ações externas são apenas o acesso para algo que está escondido embaixo delas**.

É comum nesse gênero o uso do **tempo psicológico**, que não está submetido à duração real dos fatos narrados.

No conto psicológico, a linguagem procura reproduzir, de algum modo, a **interioridade**. Isso pode ser feito, por exemplo, com o uso de **linguagem figurada**.

##### ... prática

Nesta proposta, o narrador deve estar em 3ª pessoa. Para criar seu protagonista, baseie-se em alguém (em você, por exemplo) ou invente uma figura coerente com a situação indicada na proposta. Destaque algumas características físicas e psicológicas para tornar seu personagem mais verossímil.

Destaque o que acontece na intimidade do personagem: seus sentimentos após perceber o papel dobrado, suas dúvidas, receios, lembranças etc. Seja econômico no uso do discurso direto, já que predomina a interioridade.

Quanto tempo se passou entre a descoberta do papel e a leitura dele? Explore essa referência temporal para sugerir como o personagem a viveu: o tempo passou mais depressa? Mais devagar? Ele tinha referências concretas de tempo?

Procure empregar metáforas, comparações, hipérboles e outras figuras que permitam ao leitor perceber a maneira como o personagem interpreta a experiência dele.

## Meu conto psicológico na prática

### BNCC em foco

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

CEL: 1, 2, 3 e 5.

CELP: 1, 2, 3, 5, 7 e 9.

Habilidades: EF69LP51, EF69LP56, EF89LP35 e EF09LP04.

### Orientações didáticas

Propomos, para encerramento das atividades de escrita de literatura de Ensino Fundamental, um concurso literário envolvendo os gêneros conto psicológico e conto de ficção científica (tema do capítulo 7). Os estudantes realizarão as duas propostas e deverão escolher uma. Se possível, coordene as atividades de suas turmas com as de outros professores que ministram o curso de Língua Portuguesa no mesmo ano para que seja produzida uma coleção de antologias.

O conto “O bilhete do amor”, de Elias José, traz uma situação semelhante à que foi proposta como base para a produção do conto. Se considerar interessante, no final do processo de produção, leia o texto para os estudantes. O conto pode ser encontrado na internet.

Se achar conveniente e for viável, peça aos estudantes que digitem o conto que escolheram para tornar mais prático o processo de reaboração e a organização do concurso literário.

## Elaborando meu conto psicológico

- 1 Defina como o conto terá início. Você pode citar uma ou mais ações praticadas antes de o protagonista encontrar o papel. Ou, então, pode começar já mencionando o pensamento que ele teve ao encontrar o papel ou o efeito emocional que isso lhe causou e, só depois, contextualizar a cena.
- 2 Desenvolva o conto mostrando a progressão das ações, isto é, o começo, o meio e o fim da história. Lembre-se de que, como são secundárias, as ações não devem ser muito detalhadas. Destaque apenas o que contribui para o estado de espírito do protagonista. Por exemplo, mencionar que a professora olhou para ele pode ajudar você a contar que ele sentia muito medo de ser surpreendido com o papel.
- 3 Não se esqueça de, em algum momento, mencionar o que fez com que o protagonista imaginasse que o papel fosse um bilhete de amor. Isso é necessário para a coerência da narrativa.
- 4 Desenvolva o texto mostrando as emoções e os pensamentos que vão tomando conta do personagem conforme o tempo passa. Destaque os traços psicológicos de seu personagem na expressão de sua fala ou de seus pensamentos. É alguém ousado ou medroso? É experiente no amor ou um novato?
- 5 Procure usar a linguagem figurada para contaminar o mundo exterior com o que é íntimo do personagem.
- 6 Dê um título a seu conto psicológico.



### Dica de professor

Para melhor caracterizar o personagem, você pode empregar expressões informais quando representar sua fala ou pensamento.

## Revisando meu conto psicológico

Releia seu conto psicológico para revisá-lo. Dê especial atenção à escolha dos termos usados para realizar substituições; eles devem retomar, de modo claro, os referentes.

Observe alguns recursos de substituição marcados no parágrafo a seguir. As cores indicam os termos usados para substituição de um mesmo referente, que aparece grifado.

Pronomes oblíquos podem substituir os complementos de alguns verbos.

Ambos é um numeral e permite a substituição de *a menina* e *o cão*.

Cão é um hiperônimo (termo de sentido mais geral) usado para evitar a repetição de *bassê*, um hipônimo (termo de sentido mais restrito).

No conto “Tentação”, uma **menina** ruiva vê passar um **bassê**, com que se identifica imediatamente. Sob o sol, olha-o fascinada, enquanto o **cão** também a observa. **Ambos** parecem impactados pelo encontro, mas ele parte com sua dona.

O sujeito não foi explicitado para evitar a repetição de *menina*.

Além da ideia de posse, o pronome possessivo evita que se repita *bassê*.

Por desempenhar a posição de sujeito, empregou-se um pronome reto para substituir *bassê*.

### É lógico!

Ao longo do ano, você está recebendo várias orientações para a revisão de seus textos. Você pode transformá-las em uma sequência de ações e usar esse algoritmo para realizar qualquer revisão textual.

Agora, releia seu conto para verificar se uma ou mais substituições podem torná-lo mais claro ou aprimorar seu estilo, evitando passagens monótonas. Lembre-se de que a repetição não é necessariamente um problema: pode ser usada intencionalmente para obter certos efeitos de sentido.

## MOMENTO DE REESCREVER

### Avaliando meu conto psicológico

A avaliação será feita em duplas, usando o quadro de critérios. Troque seu caderno com um colega, que anotará as letras correspondentes às perguntas respondidas com *sim*. Ele também deve apontar, a lápis, aspectos da escrita que podem ser aprimorados: segmentação, pontuação, ortografia, concordância verbal e nominal, uso de recursos para evitar repetições etc. Você fará o mesmo na produção dele.

Depois, reúnam-se para comentar a avaliação e sugerir um ao outro formas de aprimorar a produção. Se houver discordância na avaliação de um critério, procurem revê-lo para chegar a um consenso. Outros colegas e o professor podem ajudá-los nisso.

A	O conto foi escrito em 3ª pessoa?
B	A narrativa é coerente com a situação sugerida na proposta?
C	A narrativa tem começo, meio e fim?
D	O leitor entra em contato com a interioridade do protagonista?
E	A narrativa explora a mudança das emoções ao longo do tempo?
F	A linguagem figurada contribui para uma aproximação entre o mundo externo e o mundo interno do protagonista?
G	O título é criativo e coerente com a narrativa?



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

## Orientações didáticas

**Reescrevendo meu conto psicológico** – Oriente os estudantes a produzir a versão final do conto, preferencialmente – e se for possível –, em computador.

**Participando da antologia** – Os estudantes podem escolher o conto com o qual participarão da antologia. As orientações serão repetidas no próximo capítulo para o caso de você preferir explorar apenas um dos gêneros indicados.

## Reescrevendo meu conto psicológico

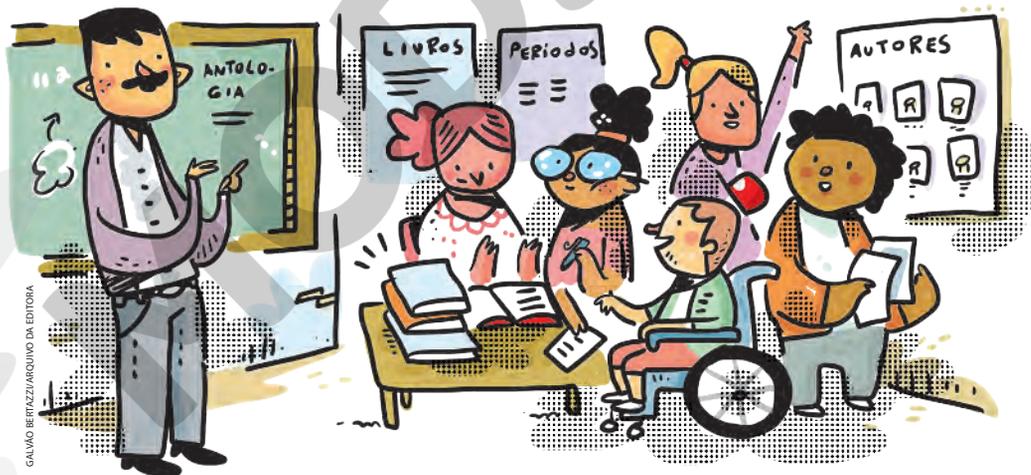
- 1 Considere atentamente o que foi apontado por seu colega.
- 2 Verifique as anotações relativas à linguagem. Corrija os equívocos e busque soluções para suas dúvidas.
- 3 Reescreva passagens do conto para resolver os problemas ou torná-lo mais interessante.

### MOMENTO DE APRESENTAR

## Participando da antologia

Você poderá participar da antologia com seu conto psicológico ou com o conto de ficção científica que produzirá no capítulo 7. Veja as orientações a seguir.

- 1 O professor convidará cinco estudantes para formar uma equipe de edição, que ficará responsável por preparar a antologia com os textos dos dois gêneros.
- 2 Os textos serão encaminhados para a equipe, conforme o formato combinado (manuscrito, digitado e por *e-mail*, digitado e impresso etc.).
- 3 Dois editores redigirão um texto de abertura para contextualizar os contos e explicar as propostas de produção.
- 4 Um estudante deverá preparar um sumário com os títulos dos textos e os nomes dos autores.
- 5 Dois estudantes farão a capa e as ilustrações para alguns dos contos, com desenhos ou colagens. Eles podem convidar colegas para essa atividade.
- 6 Quando ficar pronta, a antologia deve circular pela sala para que todos possam ver o resultado. Em seguida, será levada para a biblioteca.



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

**BNCC em foco**

CG: 1, 2, 3, 4, 6 e 9.

CEL: 1, 3 e 5.

CELP: 3 e 7.

Habilidades: EF69LP34, EF69LP36, EF69LP42, EF69LP45, EF69LP46 e EF89LP26.

**Orientações didáticas**

Nas seções **Conversa com arte**, os estudantes têm acesso a manifestações artísticas diversas para que possam ampliar sua biblioteca cultural, e para tentar entender e explicar a realidade, o que também se dá pela compreensão de que as linguagens são formas de “significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (BNCC, p. 65).

Nesta seção, os estudantes vão conhecer esculturas, refletir sobre como sua materialidade expressa ideias, fazer ponderações acerca de processos criativos e expressar uma avaliação pessoal a respeito delas. Além de trabalhar a recepção, propomos também a experiência de expressão.

Sugerimos, ainda, que seja organizada uma visita a um museu ou galeria de arte da cidade para que os estudantes possam apreciar diferentes obras de arte bidimensionais e tridimensionais. Durante a visita, você pode propor uma atividade que envolva desenhos de observação. Caso não exista a possibilidade dessa visita, substitua-a por uma visita virtual a um dos grandes museus do Brasil ou do exterior.

**Questão 1** – Dê oportunidade para que os estudantes falem a respeito dessa obra, de maneira que possam ser observadas opiniões embasadas em diferentes aspectos: dimensão, grau de realismo (presença de detalhes ou expressão de emoções), temática etc.

**Questão 2** – Os estudantes podem apontar vários aspectos – apreciação da beleza das obras e da aproximação delas com a realidade, curiosidade quanto à confecção dos personagens, desejo de conhecer a obra de um artista renomado etc. A indicação do motivo precisa estar acompanhada de um comentário coerente.

Continua

# Conversa com arte

## Escultura: conhecer e produzir

Neste capítulo, você estudou o **conto psicológico**, gênero textual que tem como foco a vida íntima dos personagens. Esse tipo de abordagem, que investiga uma espécie de “história oculta” dos seres, também pode ocorrer em outras formas de arte.

### Etapa 1 Conhecendo uma escultura

Conheça a seguir o trabalho do artista australiano Ron Mueck.



Escultura de Ron Mueck, **Couple under an umbrella** (Casal debaixo de um guarda-sol), que fez parte da exposição de nove obras desse artista no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro. Foto de 2014.

A escultura representada foi criada para uma exposição realizada em 2013 na Fundação Cartier, em Paris. Essa instituição patrocina e divulga a arte que se faz hoje, a chamada arte contemporânea.

Analise a imagem usando como roteiro as questões a seguir. Depois, participe da discussão oral com os colegas e o professor.

- 1 Se você fosse a uma exposição e deparasse com uma obra como essa, o que lhe causaria maior impacto? Por quê?
- 2 As exposições da arte de Ron Mueck costumam atrair muita atenção da mídia e milhares de visitantes. Em sua opinião, por que isso acontece?
- 3 As obras de Ron Mueck são consideradas hiper-realistas por causa da precisão com que ele reproduz as figuras. Escolha e descreva três detalhes dessa escultura que, em sua opinião, contribuem para proporcionar aos observadores a impressão de realidade.

**Biblioteca cultural**

No começo da carreira, Ron Mueck criava adereços e fantoches mecanizados para programas de TV, filmes e campanhas publicitárias. Assista ao filme **Labirinto – a magia do tempo** (Reino Unido/EUA, 1986), do diretor Jim Henson, com bonecos criados por Mueck.

1, 2 e Fala aí! Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

3. Resposta pessoal. O realismo pode ser observado em vários elementos: cabelos, textura e coloração da pele, posição do corpo, semblante, vestimentas etc.

**Fala aí!**

Você gostou da obra de Ron Mueck? Teria vontade de vê-la pessoalmente?

Continuação

**Questão 3** – Espera-se que os estudantes percebam que o realismo pode ser observado em vários elementos: cabelos, textura e coloração da pele, posição do corpo, semblante, vestimentas etc.

**Fala aí!** – Estimule os estudantes a expressar uma opinião e veja se conseguem mobilizar reflexões feitas durante a discussão das questões. Caso isso não ocorra, explicita essa expectativa e peça que procurem reformular sua argumentação para que fique mais consistente.

## Orientações didáticas

**Questão 5** – É importante que os estudantes observem que o espaço expositivo (cores predominantes, tamanho da sala, luminosidade etc.) interfere na leitura da obra. O fundo escuro da sala de exposição, por exemplo, lançou toda a atenção para o casal, e a luminosidade que incidiu sobre o guarda-sol sugeriu a luz do sol e seu calor. Pintada de azul, a parede ao fundo poderia acrescentar a ideia de mar ou céu. Estenda a discussão citando outros exemplos de interferência, como a presença de quadros ou de uma grande janela ao fundo.

**Questão 7** – Faça neste momento um exercício criativo com a turma. Os estudantes devem criar mundos interiores a partir do que veem. O que os personagens estão pensando? O que significa o olhar da senhora sobre seu marido? Ele é terno? Eles são de fato casados? Escondem algum segredo? O olhar do homem parece mais sério, mais triste, mais compenetrado. Por quê?

**Etapa 2** – Não se preocupe se os estudantes alegarem dificuldade. Esclareça que, no processo de estudo e pesquisa, deparamos com muitos textos que não conseguimos compreender imediatamente porque seu conteúdo não é familiar, sua linguagem é muito técnica etc. Precisamos, no entanto, desenvolver estratégias que nos permitam avançar para definir, com segurança, se o texto vale o esforço de compreensão ou se é melhor procurarmos, quando a escolha for possível, outra fonte de pesquisa.

- 4 O mármore e o bronze foram materiais muito empregados na confecção de esculturas, sobretudo as mais antigas. Qual é a vantagem, para as esculturas de Mueck, do uso de resina, silicone e outros materiais criados mais recentemente?
- 5 Pela observação da foto, você acha que o espaço onde foi feita a exposição dessa obra interferiu na interpretação que os visitantes fizeram dela? Imagine, por exemplo, que a parede ao fundo fosse azul: alguma informação seria acrescentada à leitura da obra?
- 6 A ideia de que o homem e a mulher representados formam um casal é reforçada pela interação entre eles. De que maneira essa interação é sugerida?
- 7 Reveja as feições do casal de idosos. Imagine agora que se trata de um conto psicológico. Que “história oculta” poderia existir nos personagens?

Nas exposições de Ron Mueck, é comum que o público ande em torno das obras ou se abaixe para observar melhor certos detalhes, como a textura da pele, o formato das unhas e a desordem dos pelos. Em geral, os visitantes encantam-se com a dimensão das figuras – ora colossais, ora mínimas – e com sua capacidade de expressar estados de espírito. É como se elas, mesmo imóveis, estivessem vivas, pudessem falar, andar, olhar e tivessem vida interior.

### Etapa 2 Conhecendo melhor as esculturas

Você vai ler um texto didático sobre arte tridimensional. Ele foi reproduzido da obra **Fundamentos de Arte: teoria e prática**, escrita por professores de Arte e consultada, principalmente, por estudantes da área.

Trata-se de uma leitura para estudos; portanto, é recomendável fazer anotações no caderno durante a leitura. Depois, produza uma síntese em itens, anotando as principais informações do texto. Anote também dúvidas e questões que o interessaram e podem estimular outros estudos posteriormente.

#### Conceitos básicos da arte tridimensional

Nas artes gráficas bidimensionais (desenho, pintura, fotografia, gravura, desenho gráfico etc.), as imagens costumam ser em duas dimensões (altura e largura), mas podem gerar uma *ilusão* de espaço. Nas artes tridimensionais, a dimensão adicionada é a da profundidade *real*, que permite que o observador perceba a obra de múltiplos ângulos, o que aumenta seu impacto. Sendo a profundidade verdadeira fundamental à arte tridimensional, o observador deve ver pessoalmente a obra para melhor apreciá-la. Neste livro, os meios mais convenientes de transmitir uma experiência tridimensional são as reproduções fotográficas; contudo, as palavras e as representações gráficas em 3-D não substituem a experiência realmente **sensorial**. Assim, é muito importante que o leitor observe obras de arte que de fato sejam tridimensionais.

4. Esses materiais contribuem para a impressão de que as pessoas são reais, um efeito que não é obtido pelo mármore e pelo bronze.

6. A interação é sugerida pelo contato dos corpos: o homem encosta a cabeça nas pernas da mulher e segura defelicadamente o braço dela; a mulher inclina a cabeça para observar o homem.

5 e 7. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

**Sensorial:** relativo às sensações, perceptível por meio dos sentidos.

Informe aos estudantes que a expressão *artes plásticas* empregada no texto foi substituída por *artes visuais*, pois essa terminologia mais recente engloba outras manifestações que não apresentam relação com a plasticidade dos materiais, como a videoarte, a arte digital e outras formas de arte contemporânea. “As Artes visuais são os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação. Essas manifestações resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana.” (BNCC, p. 195)

Tema, forma e conteúdo – os componentes da arte – funcionam nas artes plásticas do mesmo modo que nas artes gráficas. A importância de cada componente, todavia, pode variar com o **medium**. Escultores, por exemplo, utilizam os componentes para expressar seus objetivos; arquitetos, ceramistas e artistas que trabalham com metal, embora expressivos, também podem interpretar a forma para promover a utilidade e a ornamentação da obra.

A organização formal é mais complexa na arte tridimensional do que nas artes gráficas. Os materiais, desenvolvidos em um espaço real por meio da manipulação física, existem tanto em um sentido tátil quanto visual. As complexidades resultantes expandem o conteúdo ou o significado da forma (Figura 1.40). É importante observar a diferença entre a definição de *forma* como “organizadora ou organização” (como anteriormente definida) e seu uso comum, significando o “formato” de um objeto de duas ou três dimensões. Os escultores frequentemente usam a palavra *forma* para se referirem ao **formato** de suas esculturas, definidas por **cavidades** (áreas negativas abertas) e **protuberâncias** (formatos positivos; Figura 1.41). As esculturas também possuem massa e volume. A **massa** invariavelmente indica o peso e o volume sugeridos pela obra, mas também pode se referir a qualquer objeto sólido, ou quantidade de matéria, que ainda não foi formado, modelado ou fundido, como argila ou metal. Escultores de pedras, acostumados a trabalhar com materiais **glípticos**, tendem a lidar com uma massa bem pesada (Figura 1.42); modeladores, que manipulam argila ou cera, preferem uma massa maleável. O **volume** é o espaço tridimensional definido pelas bordas de um objeto. Um bule em um cômodo vazio tem um volume mensurável. A massa e o volume dependem um do outro: um tijolo tem massa dentro de seu volume. O espaço positivo, em geral, cria a impressão de uma massa maior, ao passo que o espaço negativo cria a sensação de uma massa menor (Figura 1.43). Tanto a massa quanto o volume indicam a presença da tridimensionalidade da escultura ou da forma.

**Medium:** material que possui uma característica expressiva.

**Cavidades:** buracos cavados em um corpo sólido.

**Protuberâncias:** área mais elevada em uma dada superfície.

**Glípticos:** gravações em pedras preciosas e metais.

**trompe l'oeil:** efeito usado para criar uma ilusão de ótica.



**1.40** Mel Kendrick, *Bronze com dois quadrados*, 1989-1990. Bronze (edição de três), 185,4 × 71,1 × 71,1 cm. Feita para ser percebida por meio da visão e do tato, esta escultura engana ao parecer de madeira, mas ter sido criada com a manipulação e modelação do bronze. O escultor conhecia bem seu material para criar esse tipo de efeito **trompe l'oeil**.



**1.41** Figura Uli, Nova Zelândia. Madeira pintada, 152 cm de altura. Para ilustrar os diferentes significados do termo *forma*, podemos dizer que as formas, nesta escultura, são os formatos individuais abertos e sólidos, ou que a forma da obra consiste no conjunto dessas partes individuais.

## Orientações didáticas

**Questão 1** – Após a correção da atividade, indague se as anotações feitas garantiram as respostas. Pergunte a quem responder negativamente qual foi a falha e como pretende contorná-la nas próximas produções de sínteses.

**Questão 1d** – Verifique se os estudantes perceberam que o peso pode ser definido, por exemplo, pelo material (ou “massa”) e que uma peça com cavidade pode ter peso elevado a depender do material com que foi construída. O autor está tratando da impressão causada pela escultura.

© O MUSEU NOGLICHARS - AUTVÍS, BRASIL, 2022.



**1a.** Na arte bidimensional, as imagens têm altura e largura, enquanto na arte tridimensional também têm a profundidade real (na arte bidimensional, o que pode haver é uma ilusão de profundidade).

**1.42** Isamu Noguchi, *A pedra de dentro*, 1982. Basalto, 190,5 × 96,5 × 68,6 cm. Nesta obra, o escultor, Noguchi, subtraiu o suficiente da pedra para introduzir seu conceito de forma mínima, preservando a integridade do material e sua grande massa pesada.

REPRODUÇÃO DE JOHN W. GOFORTH - COLEÇÃO DE OTTO OCVRK



**1.43** John W. Goforth, *Sem título*, 1971. Alumínio fundido, 40 cm de altura (com a base). O volume incorpora o espaço, tanto o sólido quanto o vazio, que é ocupado pela obra.

OCVIRK, Otto G. et al. **Fundamentos de Arte: teoria e prática.** Tradução Alexandre Salvaterra. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014. [E-book].

1. Agora, procure responder às questões sem voltar ao texto. Recorra ao que você aprendeu e às suas anotações.
  - a) Qual é a diferença entre arte bidimensional e tridimensional?
  - b) Com base no texto, cite exemplos de arte bidimensional e de arte tridimensional.

1b. Arte bidimensional: desenho, pintura, fotografia, gravura etc.  
Arte tridimensional: escultura, cerâmica, arquitetura etc.
  - c) Segundo o texto, a obra tridimensional tem um sentido tátil e visual. O que isso quer dizer?
  - d) As esculturas podem ter formas negativas (cavidades) ou positivas (protuberâncias). Qual delas cria a impressão de uma obra com menor massa, isto é, menor peso e volume? Por quê?
2. Nesta atividade você deve voltar ao texto para observar seus elementos composicionais.
  - a) Em geral, gêneros de divulgação científica, como é o caso dos textos didáticos, apresentam: título, introdução, subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, tabelas, notas de rodapé, citação de outros autores, vocabulário especializado, referências bibliográficas.

Copie no caderno os elementos presentes no excerto lido.
  - b) Um elemento que pode fazer parte de textos de divulgação científica são os *hiperlinks*. Observe a fonte do texto e responda: por que não há *hiperlinks* nesse texto?
  - c) Como são feitas as remissões, isto é, a referência a outras partes do texto?
  - d) Copie a referência bibliográfica do texto no caderno e anote o tipo de informação presente em cada parte dela. Dê continuidade ao exemplo.

2d. **Fundamentos de Arte: teoria e prática:** título da obra; Tradução Alexandre Salvaterra: nome do tradutor; 12. ed. número da edição; Porto Alegre: cidade da publicação; AMGH: nome da editora; 2014: data de publicação; OCVIRK, Otto G. et al. **Fundamentos de Arte: teoria e prática.** Tradução Alexandre Salvaterra. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014. [E-book].

Nome dos autores. "Et al.": e outros.

### Etapa 3 Produzindo a resenha

Nesta etapa, você vai escrever uma resenha acadêmica sobre o texto que leu na questão anterior.

A **resenha acadêmica** é um texto que apresenta uma síntese e uma reflexão crítica sobre um trabalho científico. Ela serve para ser consultada posteriormente por quem a escreveu ou por outras pessoas como forma de auxiliar no processo de pesquisa. A resenha acadêmica que você vai escrever poderá subsidiá-lo na atividade “Minha escultura”, que será realizada na sequência.

- 1 Primeiro, anote, no alto da página do caderno, a fonte completa do texto que será resenhado.
- 2 Escreva um parágrafo para introduzir o assunto do texto resenhado e explicar sua relevância para uma pesquisa.
- 3 No segundo parágrafo, faça uma síntese do texto com os principais conteúdos expostos.
- 4 Por fim, no último parágrafo, faça uma reflexão crítica sobre o texto, apontando seus pontos fortes e limitações. Você pode comentar se a linguagem é acessível a estudantes da sua idade, se o conteúdo é exposto com clareza, se as imagens contribuem ou não para a compreensão dos conceitos etc.

Assim como faz nas demais produções, dedique algum tempo para uma revisão cuidadosa.

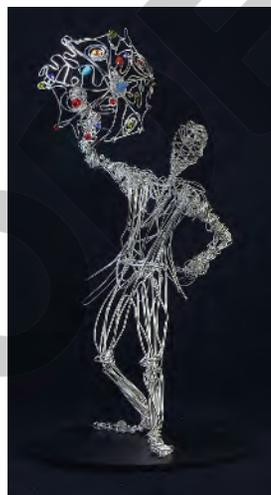
### Etapa 4 Minha escultura

Um dos materiais que têm sido utilizados nas esculturas contemporâneas é o arame de alumínio, cujos fios flexíveis, de fácil manipulação para a formação da imagem desejada, proporcionam efeitos incríveis. Veja, por exemplo, a escultura do artista plástico gaúcho Paulo Bordhin, cujas obras já foram expostas no Museu Brasileiro de Escultura, o MuBE, em São Paulo (SP).

Agora é sua vez de utilizar o arame de alumínio para fazer uma escultura de tema livre. Sua obra pode ser figurativa ou abstrata (sem imitar objetos reconhecíveis), mas procure fazê-la **tridimensional**. Você pode incorporar a ela outros objetos e materiais, como miçangas, pedaços de papel ou de tecidos etc.

Após finalizar sua escultura, escreva uma placa informativa contendo dados técnicos da obra (artista, título da escultura, data de criação e material) e um breve comentário sobre seu tema (máximo de 5 linhas). As placas ficarão em um mural, por isso, se possível, inclua uma foto ou desenho de observação para facilitar a identificação.

Haverá uma exposição das esculturas da turma, as quais serão penduradas em um fio. Considere esse aspecto em seu projeto. Comece fazendo um esboço no papel para delinear a forma desejada. Bom trabalho!



BORDHIN, Paulo. **Frevo**, 2005. Alumínio, 40 cm. Acervo da Presidência da República de Trinidad e Tobago.

## Orientações didáticas

**Etapa 3** – Oriente os estudantes na escrita da resenha acadêmica e, para a correção, sugira que, em duplas (ou trios, se sua turma for muito numerosa), troquem os textos entre si e proponham melhorias no texto do colega.

**Etapa 4** – O arame de alumínio deve ser providenciado com antecedência. Se julgar conveniente, avalie a possibilidade de uma compra coletiva pela turma. Para contextualizar a exposição, produza um texto de apresentação com a explicação do projeto. Ele deve ser colocado no painel em que serão afixadas as placas explicativas. Providencie fotografias das esculturas. Elas ficarão ao lado da placa informativa para permitir a identificação das obras. Sugerimos que a atividade seja mostrada ao professor de Arte, que pode propor adaptações para criar uma atividade conjunta. Ele pode, por exemplo, optar por ampliar a atividade, sugerindo aos estudantes que façam a comparação entre a escultura hiper-realista apresentada e outra da tradição, o que lhe permite, atendendo à habilidade EF69AR01, levar os estudantes a analisar formas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em diferentes matrizes estéticas e culturais, também com a finalidade de “cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético”. Também pode participar da produção prevista, mantendo ou adaptando a atividade, de modo a permitir que os estudantes experimentem essa forma de expressão artística.

## 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

Após ler cada dica, pergunte aos estudantes se a “curtiriam” e se a compartilhariam. Peça que justifiquem a resposta. Faça o mesmo com algumas das dicas apresentadas por eles.

# Biblioteca cultural em expansão

Veja algumas sugestões de livros e filmes que podem ampliar seus conhecimentos sobre os temas estudados neste capítulo. Você pode pesquisá-los, realizar a leitura integral ou assistir aos vídeos e compartilhar suas impressões com os colegas.

**Histórias brasileiras de cães**, organizado por Rogério Ramos. Curitiba: Positivo, 2014.

#### Por que devo ler essa coletânea de textos?

Para se deliciar com contos, crônicas e trechos de romances de autores consagrados da literatura brasileira... todos sobre cães! Inclusive “Tentação”, de Clarice Lispector. Há histórias tristes, engraçadas, surpreendentes, reais e inventadas, mas todas unidas em torno dessa temática tão próxima de muitos de nós.

**Kitbull**, de Rosana Sullivan. Direção: Rosana Sullivan. EUA: Pixar Animation Studios, 2019.

#### Por que devo assistir a esse curta-metragem de animação?

Para se emocionar com a história do encontro entre um gato e um cão vítima de maus-tratos. Ambos vão sair da solidão para formar um laço de amizade e acolhimento que vai além de qualquer diferença. Pegue um lencinho e aproveite essa história tocante, que é contada em tão pouco tempo (menos de 9 minutos).

**A legião estrangeira**, de Clarice Lispector. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

#### Por que devo ler esse livro?

Para conhecer a obra em que foi originalmente publicado o conto “Tentação”, além de outros doze contos da autora. São contos sobre infância, família, solidão e animais, como o que você leu neste capítulo. Há, ainda, o conto “Viagem a Petrópolis”, escrito por Clarice quando ela tinha apenas 14 anos.

**Apenas cães**, da Netflix. EUA: Netflix, 2018 (temporada 1) e 2021 (temporada 2).

#### Por que devo assistir a essa série documental?

Para entrar em contato com diversas histórias reais sobre os vínculos profundos entre cães e seus donos. Há cachorro que avisa quando a dona está tendo convulsão, outro que conforta o dono nos momentos mais difíceis e tantos outros que transformam tudo ao seu redor em algo melhor.

Qual seria sua contribuição para esse conjunto de sugestões? Escolha uma obra que esteja em conexão com as demais e redija, no caderno, um box para recomendá-la.

## Um pé no futuro

Você costuma assistir a filmes de ficção científica? Guerras entre planetas, invasão da Terra por alienígenas, viagens no tempo, manipulação genética, robôs dominando os seres humanos são alguns dos temas que fazem parte dessas produções. Neste capítulo, você conhecerá uma narrativa que exemplifica como essa temática é explorada na literatura.

### Leitura CONTO DE FICÇÃO CIENTÍFICA

Você lerá, a seguir, a primeira parte do conto “Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho”, do escritor Jorge Luiz Calife. O texto foi escrito na forma de um diário.

Antes da leitura, discuta as seguintes perguntas com seus colegas.

1. Como você imagina a vida de alguém que é um dos primeiros moradores de Vênus?
2. O que deve ter acontecido para esse planeta se tornar habitável?
3. Por que ele seria uma opção para alguém que nasceu na Terra?

#### Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho

Segunda-feira

Lá fora a chuva contínua, intensa e imutável. Como se o céu inteiro se dissolvesse em água. Água que cai em cortinas intermináveis, escorre pelas rochas até desintegrá-las em areia preta e pastosa. Areia que se acumula em montículos e **charcos** até que a chuva os transborda, desmancha e carrega para aqui e ali.

Está chovendo há cinquenta e oito anos e nunca parou. Dizem que ainda vai chover duzentos anos e é isso que angustia. A gente fica ali olhando a chuva lá fora, tentando enxergar alguma coisa neste universo aquoso. Vendo apenas os vultos dos homens e das máquinas, como seres pré-históricos. **Leviatãs** afogados no dilúvio.

Começa-se a sonhar com sol e céu azul. A desejar alguma coisa que não seja a chuva, alguma coisa que não tenha relação com água, frio e umidade. E quando afinal se sonha parece exatamente isso: uma ilusão, uma fantasia, como se jamais houvessemos conhecido outra vida que não esta. Como se a chuva fosse a única realidade concreta e nada mais existisse.

Dentro dos **habitáculos** as luzes devem ficar sempre acesas. O dia e a noite lá fora não passam de um jogo de substituição entre a escuridão e o crepúsculo acinzentado. Existimos em completa dependência de nossos refúgios, as conchas **pressurizadas** de nossas moradias, que brotam da paisagem afogada como fungos de plástico branco, sempre se multiplicando como se proliferassem da água e da lama.

1 a 3. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

**Charcos:** poças de água parada, suja e lamacenta.

**Leviatãs:** monstros marinhos.

**Habitáculos:** habitações pequenas.

**Pressurizadas:** dotadas de pressão mantida artificialmente.

#### De quem é o texto?



Foto de 2015.

O fluminense **Jorge Luiz Calife** é um representante da chamada “*FC hard*”, ramo da ficção científica que propõe o uso enfático das informações relativas à ciência e à tecnologia. É também tradutor de obras desse gênero e autor de matérias jornalísticas com tema científico.

## CAPÍTULO 7

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

### Leitura

#### BNCC em foco

CG: 2, 3 e 4.

CEL: 5.

CELP: 3 e 9.

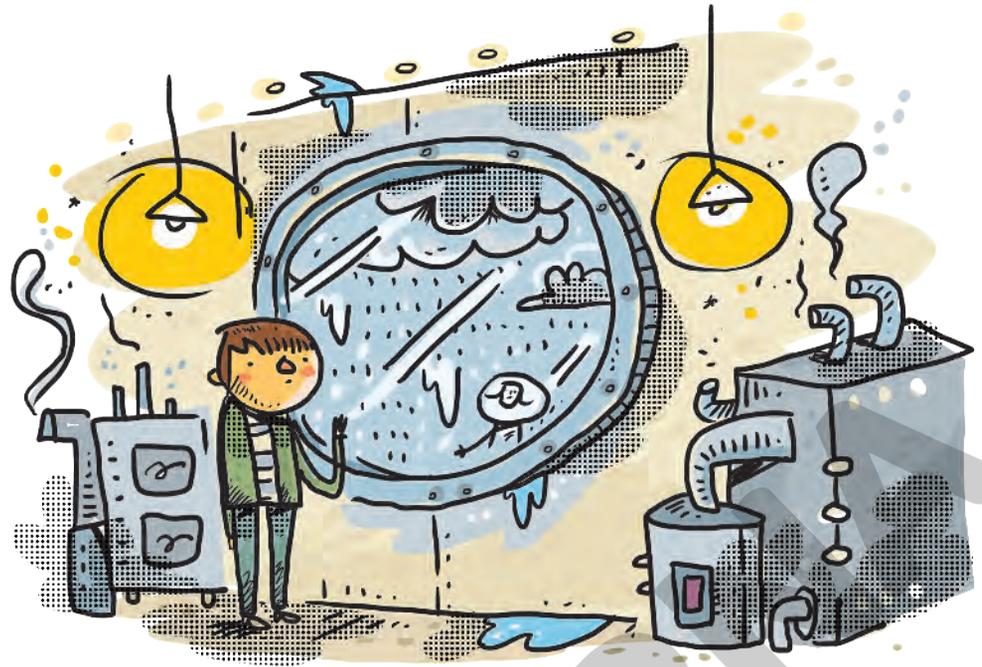
**Habilidades:** EF69LP44, EF69LP47, EF69LP49 e EF89LP33.

### Orientações didáticas

Se considerar conveniente – e for possível –, antes de iniciar o capítulo, proponha que os estudantes assistam a filmes e curtas-metragens de ficção científica (FC) para familiarizá-los com esse universo de referências. Eles podem fazer isso em grupos para ter a chance de comentar as produções. Algumas sugestões: (1) filme **Duna** (2021, 13 anos): adaptação de uma saga de romances de ficção científica de mesmo título, que aborda questões de caráter ecológico; (2) animação **Smash and Grab** (2019, livre): produzida pelo estúdio Pixar, trabalha com o tema da amizade (disponível na internet). Combine a atividade antecipadamente para que possa iniciar a exploração do capítulo pedindo aos estudantes que falem da experiência com essas obras e que a comparem com experiências anteriores. Se algum estudante integrar grupos de fãs de ficção científica, peça-lhe que fale sobre o que o motiva e como são as interações no grupo.

Para essa leitura, sugerimos que os estudantes leiam silenciosamente o texto para que possam, à sua maneira, compreender o ambiente inusitado que cerca o narrador.

**Questões 1 a 3** – As questões 1 a 3 podem ser discutidas em grupos. Não é necessário corrigi-las.



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

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

E nós vivemos lá dentro como caramujos presos à concha. Dando graças ao isolamento acústico que nos permite dormir e manter um pouco a sanidade contra o tamborilar interminável do aguaceiro.

Os **holocubos** dizem que Vênus já foi quente como um forno, mas isso foi em outra realidade que nada significa para nós. Antes que os homens semeassem as nuvens com bactérias que comeram o dióxido de carbono e expeliram oxigênio. Antes que os jôqueis do espaço empurrassem cabeças de cometas para bombardearem o planeta indefeso, liberando a energia e o hidrogênio que se combinou ao oxigênio para ajudar na produção desta chuvarada interminável.

Os homens do Projeto Sagan dizem que isto vai tornar Vênus um mundo gêmeo da Terra, com uma paisagem de oceanos, sol e céu azul. Talvez seja, só que isso fica para os homens que virão depois de nós, quando o nosso pó fizer parte da lama negra lá fora e nossos sonhos e esperanças já tiverem há muito se afogado na escuridão.

[...]

Viramos parasitas das máquinas, **híbridos** de carne e plástico, incapazes de uma existência independente. Fico olhando para os vultos volumosos, arrastando-se sobre o caos enlameado lá fora e penso como eles se parecem tão pouco com seres humanos. São como os monstros da velha ficção científica. Como **paquidermes** aquáticos, pastando num universo de lodo e fungos brancos. Bonecos sem sexo e propósito algum que não o de viver mais um dia sob a chuva.

Um deles é minha esposa, que volta para mim no final de cada dia.

**Holocubos:** dispositivos para mostrar efeitos gráficos em três ou mais dimensões.

**Híbridos:** formados por elementos diferentes entre si.

**Paquidermes:** antiga classificação de mamíferos de pele espessa.

Provável referência ao projeto SETI, idealizado pelo astrônomo estadunidense Carl Sagan (1934-1996), que promoveu a busca por inteligência extraterrestre.

Patrícia é a mulher mais adorável que um homem poderia desejar, mas a maior parte do dia ela se mete num daqueles trajes para trabalho externo e vira outro monstro **biomecânico**. Indistinguível dos outros a tropeçar na lama lá fora.

[...]

Nosso espaço é pequeno. Um lar que não passa de uma cabine de seis metros de circunferência, com todos os confortos da tecnologia moderna cercando o beliche, a mesa de refeições e o lavatório.

Há uma profusão de formas de **acrílico** e metal cromado, eficientes e elegantes, feitas por *designers* pagos a peso de ouro. Utensílios que cuidam de nossa higiene, alimentação e repouso, que se integram à arquitetura interna com suas formas arredondadas e fluidas, quase **orgânicas**. Foi tudo estudado e planejado para que os colonizadores não pirassem antes de terminar o contrato de oito anos, e não há dúvida de que funciona. A taxa de suicídios é baixa e os casos de colapso nervoso podem ser removidos e tratados com discrição. Sem causar comentários ou perguntas embaraçosas.

[...]



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

Talvez eu parasse de pensar na chuva... Se tentasse me concentrar nos videogames, mas é tudo tão deprimente.

Um dos jogos mostra um camarada preso num labirinto. Ele fica tentando sair o tempo todo, mas é inútil. Há uma infinidade de obstáculos e quando no final ele encontra a saída, ela se revela apenas uma passagem para um novo labirinto e um novo jogo.

Seria bom se o meu trabalho me distraísse, e realmente ele distrai. Só que os **sismógrafos** são completamente automáticos, exigindo minha atenção só duas horas por dia. Restam vinte e duas para dormir e pensar. Dormir e viver uma vida da qual oito horas podem ser compartilhadas com minha mulher.

CALIFE, Jorge Luiz. Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho. In: CAUSO, Roberto de Sousa (ed.). **Os melhores contos brasileiros de ficção científica**: fronteiras. São Paulo: Devir, 2009. p. 125-128. (Fragmento).

**Biomecânico**: composto de elementos biológicos e mecânicos.

**Acrílico**: substância sintética utilizada na fabricação de vários produtos.

**Orgânicas**: formas que remetem a organismos vivos.

**Sismógrafos**: instrumentos que detectam movimentos e tremores do planeta.



#### Biblioteca cultural

Assista ao vídeo em que Jorge Luiz Calife fala das descobertas da ciência inspiradas por máquinas e objetos imaginados pelo autor francês Júlio Verne. Procure-o na internet.

## Orientações didáticas

**Desafio da linguagem** – O tom dos comentários do narrador é melancólico, por isso a continuação deve explorar esse aspecto para reforçá-lo ou para indicar que uma criança poderia alterar a sensação de tédio. Peça a cinco ou seis estudantes que leiam seus parágrafos e que os demais comentem as soluções encontradas. Valorize as continuações que mais explorarem o contexto futurista.

1. A partir da frase "Está chovendo há cinquenta e oito anos e nunca parou".

2a. Não. O processo resulta de procedimentos realizados pelos seres humanos para criar as mesmas condições de vida da Terra.

2b. No passado, Vênus era excessivamente quente; no presente, enfrenta uma chuva incessante; no futuro, terá, possivelmente, uma paisagem semelhante à da Terra.

2c. *Indefeso*. A palavra sugere que a ação sobre Vênus foi uma agressão.

3a. Sugestão: *Solidão, enfado, aborrecimento*. Comprovação para enfado: "A gente fica ali olhando a chuva lá fora, tentando enxergar alguma coisa neste universo aquoso". Espera-se que os estudantes apresentem palavras que nomeiem sensações relativas ao incômodo causado pelo confinamento e pela vida controlada.

3c. Sim. Essa conclusão é possível, pois o narrador afirma haver preocupação dos responsáveis pelo projeto em impedir que os colonizadores enlouqueçam, suicidem-se ou tenham colapsos nervosos.

4b. Há habitáculos de plástico branco, fixados na lama negra e encharcada, sob um céu sempre escuro.

4c. Espera-se que os estudantes percebam que o ambiente inóspito e artificial e a chuva constante são as causas do tédio do narrador.

### DESVENDANDO O TEXTO

- A partir de qual frase o leitor passa a ter a certeza de que a narrativa não se refere ao mundo que ele conhece?
- O conto relata o processo de transformação do planeta Vênus.
  - Trata-se de um processo natural? Justifique a resposta.
  - O conto refere-se a três momentos: o presente, o passado e o futuro em relação ao momento em que é feita a narrativa. Caracterize Vênus em cada um deles.
  - Releia o sexto parágrafo. Qual palavra revela o ponto de vista do narrador sobre o que aconteceu em Vênus? Justifique.
- O narrador é um pioneiro em Vênus, isto é, um desbravador.
  - Em sua opinião, que palavra descreve melhor o sentimento do narrador em relação à experiência dele em Vênus? Comprove sua resposta com um trecho do texto.
  - O narrador faz referência a um videogame. O que torna esse jogo deprimente? *3b. O fato de espelhar a existência do narrador, que, como o personagem do videogame, não pode escapar de sua situação presente.*
  - Algum dado do texto permite ao leitor inferir que outros pioneiros também se sentem como o narrador? Justifique sua resposta.
- O conto cria uma ambientação futurista.
  - Observe os materiais que estão a seu redor. Qual deles predomina no ambiente doméstico do narrador? *4a. O plástico.*
  - Como é a paisagem da área em que ele vive?
  - De que modo a descrição dos ambientes interno e externo reforça as sensações íntimas do narrador?
- Embora no início do conto tenha destaque o ambiente em que os personagens vivem, também é revelada a vida social.
  - Que aspecto da vida familiar se mantém inalterado no futuro imaginado pelo autor? *5a. O casamento.*
  - Quais são as atividades do narrador e da esposa? *5b. O narrador acompanha os sismógrafos, e a esposa faz trabalhos externos, usando uma roupa especial.*

### Desafio da linguagem

Crie mais um ou dois parágrafos para o conto em que o narrador comente sobre ter filhos em Vênus.

- Seja coerente: os pensamentos e falas do narrador devem acompanhar a visão que ele tem da experiência que vive.
- Acompanhe o estilo do narrador: o ritmo do relato, a linguagem empregada etc.



### É lógico!

Projetar um acréscimo da história pressupõe reconhecer padrões, uma vez que é preciso manter a coerência entre o que já foi dito e aquilo que se propõe.

## COMO FUNCIONA UM CONTO DE FICÇÃO CIENTÍFICA?

Refleta, agora, sobre algumas características das produções de ficção científica, aprofundando observações iniciadas na seção anterior.

1. Observe o vocabulário usado na escrita do conto e cite palavras que se referem ao campo científico ou tecnológico.
2. O conto tem como tema a exploração de outro planeta, possível graças aos avanços tecnológicos.
  - a) O tempo em que o leitor está coincide com o passado, com o presente ou com o futuro de Vênus? E o tempo em que está o narrador?
  - b) Esse conto foi escrito em 1984. O futuro imaginado já pode ser observado no presente? Ele parece próximo? Justifique sua resposta.
  - c) O texto revela uma visão otimista em relação aos avanços tecnológicos? Justifique sua resposta.
3. Releia o seguinte trecho.

Fico olhando para os vultos volumosos, arrastando-se sobre o caos enlameado lá fora e penso como eles se parecem tão pouco com seres humanos. São como os monstros da velha ficção científica.



Como se explica o emprego do adjetivo *velha* para caracterizar *ficção científica*? 3. O narrador está situado no futuro e, nesse sentido, as previsões futuristas da ficção científica sobre a ocupação do espaço já estariam superadas.

### Da observação para a teoria

Chamamos de **ficção científica** os enredos que enfatizam fatos e ambientes ligados à ciência e à tecnologia. O autor desenvolve a narrativa imaginando um cenário futuro a partir dos conhecimentos que a humanidade já tem. Algumas histórias são muito rigorosas quanto ao conteúdo científico, buscando ser absolutamente plausíveis, enquanto outras admitem situações mais fantasiosas.

Essas narrativas podem tomar a forma de contos, novelas e romances, além de ser a base de roteiros de filmes, animações ou vídeos, por exemplo, gêneros textuais que circulam no campo artístico-literário. No desenvolvimento do enredo, elas incorporam características relativas a outras formas de ficção, como as histórias policiais ou de terror, as disputas militares, os dramas psicológicos etc.

1. Sugestão: *Pressurizadas, holocubos, dióxido de carbono, oxigênio, hidrogênio, sismógrafos.*

2a. O leitor vive no passado; o narrador, no presente.

2b. A exploração de outros planetas ainda não é uma realidade em nossa época, mas há pesquisas espaciais com o objetivo de torná-la possível um dia.

2c. Não. Descrevem-se a drástica alteração das condições naturais de um planeta e a existência infeliz de seus colonizadores.

### Sabia?

Algumas narrativas de ficção científica sugerem que o modo de vida futuro pode ser consequência dos eventos do presente. Parte delas mostra um futuro ruim como resultado, por exemplo, da exploração irresponsável dos recursos naturais do planeta.

### Fala aí!

Esse foi o seu primeiro contato com a ficção científica ou você já tinha lido narrativas desse tipo? Você gosta de histórias com ambientação futurista?

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

## Orientações didáticas

**Fala aí!** – Veja se um ou mais estudantes são leitores de ficção científica e peça-lhes que comentem as obras que já leram. Outra opção é pedir que falem de filmes ou séries, como *Star Wars*, *Elysium*, *Gravidade*, *Doctor Who*, *Stranger Things* etc.

Caso tenha efetivado a sugestão inicial para familiarização com o gênero, dispense essa discussão.

**BNCC em foco**

CG: 2, 3 e 6.

CEL: 1, 2 e 5.

CELP: 1, 2, 3, 7 e 9.

Habilidade: EF69LP47.

**Orientações didáticas**

As atividades da seção promovem a reflexão sobre diferentes formas de caracterização de personagens, considerando, especialmente, a maneira como são particularizados em relação ao grupo. As atividades contribuem para qualificar a leitura de textos narrativos ficcionais.

**Se eu quiser aprender MAIS**

**Como podemos introduzir os personagens?**

Uma forma bastante comum de introduzir um personagem em uma narrativa é citar seu nome e algumas de suas características. Veja.

A primeira impressão que tive do Dr. Mendelejeff não foi, positivamente, das mais simpáticas. Ele era alto, esguio, anguloso e cheio de *tics* nervosos. [...]

NEVES, Berilo. A vingança de Mendelejeff. In: CAUSO, Roberto de Sousa. **Os melhores contos brasileiros de ficção científica**: fronteiras. São Paulo: Devir, 2009. p. 35.

No entanto, existem outras maneiras de apresentar um personagem ao leitor, e cada uma delas produzirá efeitos diferentes. Nesta seção, você vai analisar algumas estratégias de composição.

1. Leia um trecho de **O caçador de androides**, de Philip K. Dick.

Num prédio gigantesco, vazio, em ruínas, que outrora abrigara milhares de pessoas, um único aparelho de TV anunciava seus produtos à sala vazia.

Antes da Guerra Mundial Terminus, aquela ruína sem dono fora habitada e bem conservada. Ali era um dos subúrbios de São Francisco, a uma curta distância pelo *monorail* expresso: a península inteira tagarelara como uma árvore cheia de pássaros, transbordante de vida, opiniões e queixas, e, naquele momento, seus zelosos proprietários ou haviam morrido ou emigrado para um mundo-colônia. [...]

De qualquer modo, permaneceram milhares de indivíduos, a maioria aglomerada em áreas urbanas, onde podiam mutuamente se ver, se animar com a presença mútua. Estes pareciam ser os relativamente sensatos. Mas em duvidoso acréscimo a eles, permaneciam ocasionais entidades peculiares nos subúrbios virtualmente abandonados.

John Isidore, o alvo dos berros de seu aparelho de televisão, enquanto se barbeava no quarto, era um deles.

DICK, Philip K. **O caçador de androides**. Tradução Ruy Jungman. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989. p. 24-25.

- a) O narrador partiu do geral para o particular a fim de introduzir o personagem John Isidore. Explique como foi esse movimento e identifique a expressão usada para relacionar o personagem ao grupo.
- b) Compare o trecho anterior com a apresentação da personagem Patrícia, esposa do narrador do conto “Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho”, e explique a semelhança de construção textual.

1a. Inicialmente, o narrador apresentou como viviam as pessoas antes da guerra; depois, relatou que parte delas havia emigrado para um mundo-colônia enquanto outra permaneceu em áreas urbanas da Terra; por fim, mostrou a exceção, que eram os que viviam isolados, como é o caso de J. Isidore. A expressão “[era] um deles”.

1b. O narrador também parte do geral para o particular: apresenta, primeiramente, as pessoas que usam os trajes para trabalho externo e depois indica que Patrícia é uma delas.

**Sabia?**

Os romances do escritor estadunidense Philip K. Dick (1928-1982) tornaram-se clássicos da ficção científica, ganhando várias adaptações para o cinema. **O caçador de androides** é um deles.

2. Leia esta passagem do conto “Pomba enamorada ou uma história de amor”, de Lygia Fagundes Telles, e, em seguida, responda às questões.

Encontrou-o pela primeira vez quando foi coroada princesa no Baile da Primavera e assim que o coração deu aquele tranco e o olho ficou cheio d’água, pensou: acho que vou amar ele pra sempre. Ao ser tirada, teve uma tontura, enxugou depressa as mãos molhadas de suor no corpete do vestido (fingindo que alisava alguma prega) e de pernas bambas abriu-lhe os braços e o sorriso meio de lado, para esconder a falha do canino esquerdo que prometeu a si mesma arrumar no dentista do Rôni, o Doutor Élcio, isso se subisse de ajudante pra cabeleireira.

Ele disse apenas meia dúzia de palavras, tais como, você é que devia ser a rainha [...]. Ao que ela respondeu que o namorado da rainha tinha comprado todos os votos, infelizmente não tinha namorado e mesmo que tivesse não ia adiantar nada porque só conseguia coisas a custo de muito sacrifício, era do signo de Capricórnio e os desse signo têm que lutar o dobro pra vencer. [...]

TELLES, Lygia Fagundes. Pomba enamorada ou uma história de amor. In: PAES, José Paulo. (coord. ger. e sel.). **Histórias de amor**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 13. (Para Gostar de Ler, 22).

- a) O trecho permite ao leitor conhecer características da personagem. Cite uma característica psicológica e outra socioeconômica. Comprove sua resposta.
- b) A introdução da personagem é feita diretamente por meio de ações, sem uma caracterização prévia. Essa estratégia acelera ou atrasa a conexão emocional do leitor? Por quê?
3. Este é o parágrafo introdutório do conto “A história de Keesh”, do escritor estadunidense Jack London.

Keesh viveu, há muito tempo, à beira do oceano polar; foi líder de sua aldeia por vários e prósperos anos e morreu coberto de honras, com seu nome na boca dos homens. Ele viveu há tanto tempo que somente os velhos se recordam de seu nome e de sua história, que aprenderam dos velhos antes deles e que os futuros velhos repetirão, contando o que ouviram a seus filhos e aos filhos de seus filhos, até o final dos tempos. E a escuridão do inverno, quando a tempestade do Norte varre com mais força a superfície de gelo e o ar é preenchido com flocos de neve flutuantes, esse é o tempo escolhido para contar como Keesh, vindo do **iglu** mais pobre da aldeia, alcançou poder e um lugar acima de todos.

LONDON, Jack. A história de Keesh. In: TCHEKHOV, Anton. et al. **Contos universais**. Tradução Solange Lisboa et al. 9. ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 81. (Para Gostar de Ler, 11).

- a) A que povo Keesh pertencia? O que permite essa conclusão?
- b) O leitor já consegue antecipar características de Keesh apenas lendo esse parágrafo? Explique sua resposta.
- c) O narrador inicia o conto citando a presença de Keesh na memória de seu povo. Qual é o efeito dessa estratégia de apresentação do personagem?

2a. **Sugestão:** Características psicológicas: a personagem é imprudente ou inocente, porque se apaixona com facilidade; é ingênua ou singela, porque atribui suas dificuldades ao seu signo. Características socioeconômicas: pertence a uma camada popular, já que o conserto do dente depende de uma promoção no trabalho.

2b. **Acelera**, porque o leitor entra em contato direto com o modo de ser da personagem, expresso por falas, ações e pensamentos.

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

#### Fala aí!

O narrador empregou o pronome oblíquo como complemento do verbo (“encontrou-o”), mas sua personagem não seguiu a norma-padrão (“vou amar ele”). A que você atribui essa diferença?

**Iglu:** habitação feita de neve ou blocos de gelo e usada no inverno em regiões próximas do Polo Norte.

3a. **Provavelmente ao povo inuíte (ou inuíta)**, já que vivia em um iglu e próximo do oceano polar.

3b. **Sim. É possível inferir que se trata de alguém capaz de feitos extraordinários, visto que é lembrado por todos e respeitado pela forma como chegou ao poder.**

3c. **Esse modo de apresentação produz expectativa; o leitor quer saber o motivo de Keesh ser lembrado.**

## Orientações didáticas

**Fala aí!** – É interessante que os estudantes percebam que o narrador está se comunicando por escrito, em terceira pessoa, em uma situação formal (nada sugere informalidade), enquanto a personagem está pensando, o que dispensa o monitoramento do discurso. Os estudantes podem discutir, ainda, se há algum tipo de preconceito ligado a essa escolha, uma vez que a personagem foi caracterizada como pertencente a uma camada popular.

**Questão 3a** – O termo *esquimó*, apesar de encontrar registro em dicionários, é considerado pejorativo nos dias de hoje (significa “comedor de carne crua”) e deve ser evitado.

**BNCC em foco**

CG: 1 e 2.

CEL: 1.

CELP: 1, 2 e 7.

**Habilidades:** EF69LP56, EF89LP37, EF09LP08 e EF09LP11.

**Tópicos trabalhados na parte de linguagem deste capítulo**

- Orações subordinadas adverbiais.
- Valor semântico expresso por conjunções.
- Pontuação nas orações adverbiais.
- Correlação verbal em períodos com orações condicionais.

**Orientações didáticas**

Neste capítulo, privilegiamos a realização de atividades que auxiliam na compreensão dos efeitos de sentido promovidos pelas orações subordinadas adverbiais. Mantivemos, no entanto, a nomenclatura tradicionalmente usada para a identificação das relações semânticas por entendermos que são termos que facilitam a comunicação das observações e das análises feitas pelos estudantes. O domínio de expressões como *relação concessiva* ou *relação proporcional* contribui tanto para a compreensão dos valores semânticos estabelecidos quanto para a referência a eles. Não obstante, evitamos a ênfase na classificação. Caso prefira uma abordagem mais tradicional, faça as adaptações cabíveis, recuperando a nomenclatura. À medida que as atividades forem desenvolvidas, organize com os estudantes uma tabela sistematizando o conteúdo sobre as orações adverbiais e destacando as conjunções que mais frequentemente são utilizadas para introduzir cada uma das circunstâncias. São pré-requisitos desejáveis o reconhecimento das funções dos advérbios para a ampliação do sentido dos verbos e a interpretação de seus efeitos de sentido, habilidades identificadas como EF07LP09 e EF08LP10, bem como a compreensão do mecanismo de subordinação, citado em EF08LP11 e EF08LP12.

Lembramos que alguns estudiosos têm questionado a visão dicotômica da tradição gramatical do português, que reconhece exclusivamente os

Continua

Falando sobre a **NOSSA LÍNGUA**

**Orações que expressam circunstâncias**

No capítulo anterior, você viu que algumas orações funcionam como adjuntos adnominais quando se referem a um antecedente, caracterizando-o. Existem orações que, por sua vez, funcionam como adjuntos adverbiais e acrescentam circunstâncias de tempo, de causa, de finalidade, de condição, de comparação etc. ao que é dito em outra oração. Esse é o assunto desta seção.

**COMEÇANDO A INVESTIGAÇÃO**

Releia dois parágrafos do conto “Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho”.

Os holocubos dizem que Vênus já foi quente como um forno, mas isso foi em outra realidade que nada significa para nós. Antes que os homens semeassem as nuvens com bactérias que comeram o dióxido de carbono e expeliram oxigênio. Antes que os jóqueis do espaço empurrassem cabeças de cometas para bombardearem o planeta indefeso, liberando a energia e o hidrogênio que se combinou ao oxigênio para ajudar na produção desta chuvarada interminável.

Os homens do Projeto Sagan dizem que isto vai tornar Vênus um mundo gêmeo da Terra, com uma paisagem de oceanos, sol e céu azul. Talvez seja, só que isso fica para os homens que virão depois de nós, quando o nosso pó fizer parte da lama negra lá fora e nossos sonhos e esperanças já tiverem há muito se afogado na escuridão.

1. As indicações de tempo são fundamentais nesse trecho do conto. Qual palavra localiza a narrativa no tempo presente? **1. A forma verbal dizem.**
2. O narrador constrói uma linha do tempo. A expressão *antes que* introduz ações anteriores, simultâneas ou posteriores a “Vênus já foi quente”?
3. Segundo o narrador, a informação de que Vênus foi quente refere-se a uma “outra realidade que nada significa para nós”. O que ele sugere em relação ao tempo por meio dessa caracterização?
4. No segundo parágrafo, a noção de tempo também tem como referência o narrador. Transcreva as orações que comprovam essa afirmação e explique o efeito delas na caracterização da relação do narrador com o ambiente em que vive.

Nesse trecho do conto, o narrador caracteriza Vênus em três momentos: no passado, em que era muito quente; no presente, em que é banhada continuamente pela chuva; e no futuro, em que se espera uma paisagem semelhante à do planeta Terra. Para localizar a narrativa do tempo, faz uso de orações como “há cinquenta e oito anos”, “antes que os homens semeassem as nuvens com bactérias” e “quando o nosso pó fizer parte da lama negra lá fora”, que ordenam os eventos e, como vimos, em alguns casos, expressam também pontos de vista.

**218**

**Continuação**

processos de subordinação e coordenação. Eles propõem a inclusão dos processos de correlação (*não só... como*, por exemplo) e de hipotaxe adverbial (*mesmo que, já que* etc.), o que altera significativamente a classificação das orações que formam períodos compostos, inclusive as de natureza adverbial. Essa questão não tem implicações na condução deste capítulo, mas é relevante para nosso conhecimento como especialistas.

**Biblioteca do professor**

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. 2. ed. ampliada e atualizada pelo Novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

Se desejar conhecer mais sobre o tema, consulte essas obras.

2. A expressão *antes que* introduz ações posteriores.

3. Ao afirmar que a natureza original do planeta já não faz parte das referências dele e dos demais pioneiros, sugere que o intervalo de tempo – cinquenta e oito anos – é longo, seja pelo dado objetivo seja pelo psicológico: o efeito da chuva sobre eles.

4. As orações são: “quando o nosso pó fizer parte da lama negra lá fora e [quando] nossos sonhos e esperanças já tiverem há muito se afogado na escuridão”. As orações reforçam a visão pessimista que marca a relação do narrador com o ambiente em que vive.

Entendemos que o estudo dos aspectos semânticos e algumas noções estruturais são, nessa fase da aprendizagem, mais produtivos do que as ações de identificação e classificação de termos. No entanto, se preferir, mencione que essas são orações adverbiais reduzidas em oposição às orações adverbiais desenvolvidas, vistas anteriormente, em que há verbos flexionados no modo indicativo ou subjuntivo. Nas orações reduzidas, o verbo aparece em uma das formas nominais: infinitivo, gerúndio ou particípio. Os exemplos permitem a exploração de tais estruturas. No próximo capítulo, tais tópicos serão apresentados.

A expressão da noção de tempo pode ser feita por meio de um termo da oração – o **adjunto adverbial** – ou por uma oração que funcione como **esse termo**. Esse tipo de oração é classificado como **oração subordinada adverbial**. Compare as construções a seguir.

Vênus será como a Terra **amanhã**.

adjunto adverbial

Vênus será como a Terra **daqui a algumas décadas**.

adjunto adverbial

Vênus será como a Terra **quando o nosso pó fizer parte da lama negra lá fora**.

oração principal

oração subordinada adverbial

As **orações subordinadas adverbiais** acrescentam circunstâncias com valores diversos — tempo, causa, condição, comparação, concessão, condição, proporção, conformidade e consequência — ao conteúdo expresso em outra oração. Elas são introduzidas por conjunções, que estabelecem relações de sentido específicas.

### Circunstâncias expressas por orações adverbiais

As orações que funcionam como adjuntos adverbiais expressam circunstâncias variadas. Nas atividades anteriores, as orações exprimem circunstâncias relativas a tempo. Veja outro exemplo.

1. O cartum gera reflexão a partir de metáforas. Qual sentido deve ser atribuído, nesse contexto, a *raiz* e a *folhas*?
2. O texto verbal indica a condição necessária para alguém conseguir resolver um problema. Reescreva-o, iniciando-o pela mesma conjunção, eliminando o advérbio *não* e empregando apenas linguagem denotativa.

Segundo o cartum, ir à *raiz do problema* é uma condição que evita o gasto de energia com algo que não o resolverá. A oração “Se você não for à raiz do problema”, que expressa essa condição, é introduzida pela conjunção *se*, responsável por conectar a oração que introduz à oração principal e por expressar o valor semântico de condição.

O valor semântico, isto é, a circunstância expressa pela conjunção ou locução conjuntiva que introduz uma oração subordinada adverbial, determina sua classificação.

1. *Raiz e folhas*, representam, respectivamente, o aspecto gerador do problema e as consequências geradas por ele. Dessa forma, sugere-se que é importante buscar as razões dos problemas para resolvê-los em lugar de lidar com seus efeitos.

2. Sugestão: Se você procurar a origem do problema, não terá de ficar enfrentando suas consequências.

### Lembra?

A **conjunção** é a palavra responsável por conectar termos ou orações. Quando formada por mais de uma palavra, é chamada de **locução conjuntiva**.



STUDIO PROTÓTIPO. **Se você não for à raiz do problema, vai ficar cansado de podar as folhas.** Fortaleza, 19 maio 2021. Instagram: @studioprototipo. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CPDeeNwBOup/>. Acesso em: 28 abr. 2022.

# VALOR SEMÂNTICO DAS CONJUNÇÕES

## CAUSAL

Introduz o motivo de um fato ou ação a que se refere a oração principal.



A GAROTA ESTAVA NA CAMA **PORQUE** TINHA QUEBRADO A PERNA.

## CONDICIONAL

Insere a condição para que algo se realize ou não.



**CASO** O VOO ATRASE, TEREMOS DE DORMIR NO AEROPORTO.

## COMPARATIVA

Estabelece comparações.

A CRIANÇA CARREGAVA O GATO **COMO SE** NINASSE UM BEBÊ.



## CONFORMATIVA

Expressa acordo, concordância de um fato com outro.



A ATIVIDADE FOI APAGADA **CONFORME** DEMONSTRAM AS MARCAS NA PÁGINA.

As marcas na página estão em concordância (conformidade) com a ideia de que a atividade foi apagada.

## CONCESSIVA

Estabelece uma relação de oposição.



**EMBORA** ESTIVÉSSEMOS ABRIGADOS, CONTINUÁVAMOS SENTINDO FRIO.

Na relação concessiva, apresenta-se uma informação que poderia ter anulado ou alterado aquilo que é dito na oração principal, mas não o fez.

## CONSECUTIVA

Introduz a consequência ou o resultado de algo declarado na oração principal.



O CANDIDATO ESTAVA **TÃO** NERVOSO **QUE** DAVA DÓ.

## FINAL

Introduz a finalidade ou o objetivo do que é declarado na oração principal.



VARREU A SALA COM ATENÇÃO  
**PARA QUE** OS BEBÊS PUDESSEM  
BRINCAR NO CHÃO.

## PROPORCIONAL

Introduz o tempo de realização de uma ação ou um fato.



À MEDIDA QUE O PLANETA  
AQUECE, OS HABITATS DE  
ALGUNS ANIMAIS  
SE MODIFICAM.

## TEMPORAL

Exprime ideia de gradação associada ao que foi declarado na oração principal.



O JOVEM FOI FOTOGRAFADO  
**ENQUANTO** PASSEAVA NA PRAIA.



**MAL** ENCONTROU A CARTEIRA,  
JÁ PROCUROU A POLÍCIA.

### Outras maneiras de expressar circunstâncias

Nos exemplos apresentados, uma conjunção ou locução conjuntiva introduziu as orações que expressam circunstâncias. Há situações, porém, em que essas orações são introduzidas por preposições ou são incluídas no período sem nenhum conector. Veja alguns casos.

preposição

Saiu da sala **para** evitar uma discussão. [para que evitasse uma discussão]  
relação de finalidade

preposição

Ele fará a prova **sem** ter estudado. [embora não tenha estudado]  
relação de concessão

[Se forem demitidos os auxiliares]

**Demitidos os auxiliares,** como daremos conta do serviço?  
relação de condição

[Como estudou muito]

**Estudando muito,** conseguiu sua aprovação.  
relação de causa



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

## Orientações didáticas

**Investigando mais** – Para ampliar a observação do valor semântico relativo a diferentes conjunções ou locuções conjuntivas e permitir que os estudantes diversifiquem o uso de conjunções ao adquirir repertório, crie progressivamente, com eles, um quadro com as conjunções e os novos exemplos. Esse quadro deve surgir apoiado nos estudos de **Investigando mais**.

**Causal:** *porque, pois, já que, uma vez que, como* (esta última em orações que antecedem a principal) etc.

**Comparativa:** *como, qual, tal qual, assim como, tão... quanto, mais... [do] que, melhor ... [do] que* etc.

**Concessiva:** *ainda que, embora, mesmo que, apesar de que* etc.

**Condicional:** *se, caso, desde que, a menos que, contanto que* etc.

**Conformativa:** *conforme, como, segundo* etc.

**Consecutiva** (relação de consequência): *tão... que, tanto... que, tal... que, tamanho... que, de sorte que, de forma que, de modo que* etc.

**Final** (relação de finalidade, objetivo): *para que, a fim de que* etc.

**Proporcional:** *quanto mais... maior, quanto menos... menor, quanto maior... melhor, à medida que, à proporção que* etc.

**Temporal:** *quando, enquanto, sempre que, antes que, assim que, até que, mal* etc.

**Investigando mais – Questão 1**  
– Caso os estudantes questionem, diferencie as orações coordenadas explicativas das subordinadas adverbiais causais: estas apresentam motivos para fatos; aquelas, justificativas, explicações ou razões para ordens, pedidos e declarações subjetivas. Essa distinção, contudo, é bastante sutil em boa parte dos contextos e não se justifica a ênfase dela no processo de estudo do período composto.

## INVESTIGANDO MAIS

1. Com base nas imagens a seguir, redija períodos com orações que expressem as relações de sentido indicadas.

a)



© FIFOPARD.COM/MOMENT OPEN/GETTY IMAGES



ALEXANDRE CARVALHO/ISTOCK

Exemplo: relação de condição.

*Se chover muito, as ruas ficarão alagadas.*

I. Relação de tempo.

II. Relação de causa.

III. Relação de consequência.

IV. Relação de proporção.

1a. Sugestão: I – Enquanto a chuva continuar, as ruas permanecerão alagadas. II – Como choveu muito, as ruas ficaram alagadas. III – Choveu tanto que as ruas ficaram alagadas. IV – À medida que a chuva aumentava, as ruas iam ficando alagadas.

b)



HUGO FELIX/SHUTTERSTOCK



MITHUSHUTTERSTOCK

I. Relação de condição.

II. Relação de causa.

III. Relação de concessão.

IV. Relação de finalidade.

1b. Sugestão: I – Se ela terminar a tarefa, poderá sair com as amigas. II – Como ela terminou a tarefa, pôde sair com minhas amigas. III – Embora quisesse estar com as amigas, preferiu terminar a lição de casa. IV – Estudou com antecedência para que pudesse sair com as amigas.

### Uso da vírgula

Quando a oração que expressa circunstância aparece depois da principal, não é comum o emprego da vírgula. Nos casos em que ela aparece antes, o uso da vírgula é recomendável.

*O paciente evitava frituras conforme o médico aconselhou.*

*Conforme o médico aconselhou, o paciente evitava frituras.*

**A língua nas ruas** – Os exemplos tendem a mostrar que, geralmente, são mencionados apenas os verbos que diferem daqueles usados na oração principal. Exemplo: *O cachorrinho uivava como uma criança chora*. Eles ficam ocultos quando se repetem.

2. Leia o *post* a seguir.



Reprodução de anúncio da Esamb – Empresa de Soluções Ambientais.

- a) O *post* foi produzido por uma empresa júnior que atua na área de soluções ambientais. Relacione a publicação aos interesses de seus produtores.
- b) Qual é o valor semântico da oração “Quando puder”? Explique a contribuição dessa oração para o efeito persuasivo do anúncio.
- c) Analise as orações que formam o primeiro período. Qual é a oração subordinada? Justifique sua resposta.
  - I. “Quando puder”.
  - II. “caminhe”
  - III. “ou ande de bicicleta”.
- d) Qual conjunção é responsável por indicar a existência de alternativas para quem se desloca? Explique.
- e) É correto afirmar que, com a expressão *até mesmo*, o autor do *post* indica que o transporte coletivo é uma alternativa de transporte comparável com a bicicleta e a caminhada? Explique.

**A língua nas ruas**

*O drone se movimenta como (se movimenta) um morcego*. Nesse período, o verbo da oração comparativa está implícito. Será que esse tipo de formulação predomina? Preste atenção nas comparações presentes nos textos falados e escritos a que você tiver acesso e procure chegar a uma conclusão. Anote os exemplos em que você se baseou.

2e. Não. A expressão *até mesmo* sugere que, na comparação específica com o automóvel particular, o transporte público é melhor, mas não ideal como a bicicleta e a caminhada.

**Sabia?**

Empresa júnior é uma empresa formada por estudantes do Ensino Superior ou Técnico, orientados por professores. Seu principal objetivo é permitir o desenvolvimento profissional de seus membros.

**Biblioteca cultural**

A bicicleta é um transporte eficiente e relativamente barato. Quer algumas dicas para começar a pedalar? Acesse o *site* <https://mobilidade.estadao.com.br/mobilidade-para-que-como-comecar-a-dar-as-primeiras-pedaladas/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

2a. O texto recomenda transportes alternativos como forma de reduzir a emissão de gases poluentes, o que contribui para a preservação do meio ambiente. Tal objetivo está relacionado à área em que a empresa atua.

2b. Valor de tempo. A oração evita que a recomendação pareça muito radical, porque dá a entender que, em certos momentos, é indicado o uso do carro ou de transporte coletivo e recomenda a bicicleta e a caminhada como alternativas quando isso é possível.

2d. A conjunção *ou*, que expressa valor de alternância (introduz uma oração coordenada sindética alternativa).

## Orientações didáticas

**Questão 3a** – Aceite outras respostas desde que coerentes com o contexto. No caso daquelas que fujam a isso, peça aos estudantes que as justifiquem e verifique se não houve atribuição de um sentido equivocado ou impreciso à palavra escolhida.

### 3. Leia o fragmento a seguir, transcrito de um romance.

Logo estávamos rodeados por árvores; em alguns lugares, formavam um arco sobre a estrada, que atravessávamos como se fosse um túnel. E novamente rochedos enormes e sombrios erguiam-se dos dois lados. Embora estivéssemos abrigados, podíamos ouvir o vento, que começava a soprar com mais força e que assoviava entre os rochedos. Os galhos das árvores se entrecrocavam enquanto seguíamos pela estrada. A temperatura baixara e continuou baixando; flocos de neve finos como poeira começavam a cair, e logo nós e tudo o que nos cercava estávamos cobertos por um alvo lençol. O vento forte ainda nos trazia o uivo dos cães, embora o som ficasse mais fraco à medida que avançávamos. O ladrar dos lobos parecia cada vez mais próximo, como se eles nos estivessem cercando por todos os lados. Fiquei apavorado, e os cavalos compartilhavam esse medo. O cocheiro, porém, não estava nada perturbado; continuava virando a cabeça para a esquerda e para a direita, mas eu nada conseguia divisar na escuridão.

STOKER, Bram. **Drácula**. Tradução Adriana Lisboa. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

- Quais sensações o trecho procura despertar no leitor?
- A disposição das árvores as torna semelhantes a um túnel. Que palavra é responsável por marcar a comparação desses elementos? Por que essa semelhança contribui para o efeito de expectativa e mistério?
- Releia este trecho:

Embora estivéssemos abrigados, podíamos ouvir o vento, que começava a soprar com mais força e que assoviava entre os rochedos.

Entre as orações desse período há uma relação de concessão. Explique esse tipo de relação, valendo-se do trecho como exemplo.

- O período a seguir também contém uma relação de concessão.

O vento forte ainda nos trazia o uivo dos cães, embora o som ficasse mais fraco à medida que avançávamos.

Reescreva-o iniciando com “O som ficava...”. Use uma oração coordenada adversativa.

- Como o sentido da audição foi mobilizado nos períodos analisados nos itens **c** e **d** para criar expectativa no leitor?
- A oração destacada em “O vento forte ainda nos trazia o uivo dos cães, embora o som ficasse mais fraco à medida que avançávamos” exprime uma relação de proporção. Que outra conjunção ou locução conjuntiva poderia substituir *à medida que* sem alterar o sentido do período?
- Por que a relação de proporção, nesse período, contribui para o dinamismo da narrativa?

3a. Sugestão: Medo, apreensão, curiosidade.

3b. A conjunção comparativa como evidência a semelhança entre as árvores e um túnel. Essa paisagem reduz a visão, e assim a neve que cai deixa tudo indistinto, o que contribui para tornar misterioso o cenário que envolve o narrador.

3c. A concessão é uma relação de oposição. No trecho, o fato de estarem abrigados deveria impedir que o narrador e o cocheiro ouvissem o vento, mas isso não acontecia.

3d. O som ficava mais fraco à medida que avançávamos, porém (mas, todavia, no entanto etc.) o vento forte ainda nos trazia o uivo dos cães.

3e. Os sons dos uivos dos cães e do sopro do vento criam uma atmosfera de insegurança, desproteção, que é relevante para criar o efeito de medo e apreensão em relação aos fatos que serão narrados.

### Dica de professor

Além de introduzir comparações, a palavra *como* pode exprimir a relação de causa e outros valores. Por isso, não é útil decorar as conjunções ou locuções conjuntivas relacionando-as ao tipo de oração. Em vez disso, procure reconhecer os sentidos delas nos enunciados.

3f. Sugestão: [...] *à proporção que* (conforme, ao passo que) avançávamos.

3g. A relação de proporção provoca a impressão de que o leitor está acompanhando o personagem, conhecendo detalhadamente a experiência que ele viveu.

4. Leia os títulos das matérias a seguir, em que é empregada a conjunção *se*.

### E se todo mundo virasse vegano?

CORDEIRO, Tiago. E se todo mundo virasse vegano? **Superinteressante**, 29 nov. 2017 [atualização: 14 fev. 2020]. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/e-se-todo-mundo-virasse-vegano/>. Acesso em: 9 mar. 2022.

### E se... O Império Romano não tivesse caído?

VERSIGNASSI, Alexandre. E se... O Império Romano não tivesse caído? **Superinteressante**, 28 jan. 2020. Disponível em: <https://super.abril.com.br/historia/e-se-o-imperio-romano-nao-tivesse-caido/>. Acesso em: 9 mar. 2022.

- Qual é o modo verbal usado nas perguntas? Por que ele é adequado para expressá-las?
- Caso o autor da matéria “E se todo mundo virasse vegano?” optasse por utilizar a forma verbal *virar* no lugar de *virasse*, que diferença de sentido haveria?
- Copie e complete os períodos compostos substituindo a estrela pela forma adequada dos verbos indicados entre parênteses.
  - Se todo mundo virar vegano, a pecuária ★ (desaparecer).
  - Se as pessoas trabalhassem em casa, não ★ (morar) em áreas urbanas.
  - Se o Império Romano não tivesse acabado, a língua portuguesa não ★ (sofre) a influência árabe.

4a. É usado o modo subjuntivo, adequado para a expressão de ações e fatos incertos, hipotéticos.

4b. Com o verbo no futuro do subjuntivo *virar*, expressa-se uma hipótese relativamente possível ou provável. A construção original sugere uma hipótese considerada pouco provável.

4c. I – desaparecerá, II – morariam, III – teria sofrido.

#### Lembra?

Há três modos verbais: o **indicativo**, usado para indicar certeza; o **subjuntivo**, empregado para hipóteses ou possibilidades; e o **imperativo**, usado para expressar ordens, pedidos etc.

Nos períodos construídos com orações que expressam condição, os verbos são usados em correlação, isto é, há uma combinação específica dos tempos verbais. Cada combinação sugere determinado sentido. Veja estes casos.

Hipótese considerada provável.

Se eu *tiver* dinheiro, *comprarei* aquela casa.

futuro do subjuntivo

futuro do presente do indicativo

Hipótese considerada improvável ou colocada no plano da imaginação.

Se eu *pudesse* treinar, *participaria* da maratona.

pretérito imperfeito do subjuntivo

futuro do pretérito do indicativo

Hipótese sobre efeitos de um fato que não ocorreu no passado.

Se eu *tivesse assistido* à aula, *teria acertado* a questão.

pretérito mais-que-perfeito do subjuntivo

futuro do pretérito composto do indicativo

## Orientações didáticas

**Fala aí!** – Converse com os estudantes sobre planejamento financeiro. Ainda que eles não sejam independentes financeiramente, já acumularam experiências de consumo e seu modo de agir interfere no orçamento familiar. É importante que notem que a saúde financeira depende, entre outros fatores, de uma atitude consciente.

**Desafio da linguagem** – Peça aos grupos que leiam suas perguntas e respostas e, em diálogo com a turma, verifique se o tempo verbal usado na pergunta é adequado para a expressão da hipótese planejada e se a resposta é coerente. Se for o caso, pergunte aos grupos como obtiveram as informações usadas na elaboração das respostas.

5. Na língua portuguesa, além das conjunções e das preposições, outras expressões têm a função de estabelecer relações semânticas e favorecer a coesão textual. Para refletir sobre o papel dessas palavras e expressões, leia o texto e responda às questões.

Geralmente os pequenos gastos são responsáveis por levar uma fatia grande do orçamento mensal. Aquela ida a padarias, mimos para os filhos e comidinhas ao longo do dia, como um lanche rápido, um chocolate e uma bebida. Parece pouco, mas quando somados, percebe-se que comprometeu boa da sua renda mensal. A educadora financeira Karina Ikeda alerta sobre a necessidade de sempre ter consciência sobre esses pequenos gastos, se eles acontecem com frequência e se são realmente necessários. [...]

“Uma forma de evitar esses gastos de forma eficiente é reservar um valor por semana para essas coisas ‘pequenas’. Ou seja, você vai gastando e se o dinheiro acabar na quinta-feira, por exemplo, você só vai ter uma nova quantia para usar a partir do domingo. Fazer isto ajuda a ter mais consciência de onde e como está sendo usado o dinheiro, permitindo assim controlar melhor as finanças”, completou.

CRUZ, José. Especialistas ajudam a parar de gastar à toa e economizar. **ig**, [s. l.], 2 mar. 2022. Disponível em: <https://economia.ig.com.br/2022-03-02/como-parar-de-gastar-economizar-especialista.html>. Acesso em: 12 abr. 2022.

- a) Compare os conteúdos dos dois períodos a seguir.

“Uma forma de evitar esses gastos de forma eficiente é reservar um valor por semana para essas coisas ‘pequenas’. **Ou seja**, você vai gastando e se o dinheiro acabar na quinta-feira, **por exemplo**, você só vai ter uma nova quantia para usar a partir do domingo.”

Qual é a função da expressão *ou seja* nesse contexto?

- b) Experimente usar *isto é*, *melhor dizendo* e *em outras palavras* no lugar de *ou seja*. O sentido se mantém? Explique sua resposta.
- c) A expressão *por exemplo* introduz elementos que ajudam a explicar algo que foi apresentado. Por que esse tipo de construção é estratégico em um texto como esse?
- d) A expressão *na verdade* tem a função de retificar (corrigir) o conteúdo de uma ideia anterior. Veja um exemplo: *O prejuízo era causado, na verdade, por pequenas compras.*

Reescreva o primeiro período do trecho lido para inserir o que as pessoas costumam pensar sobre o assunto antes de expor o dado correto. Use, na reescrita, a expressão *na verdade*.

### Desafio da linguagem

É sua vez de montar uma pergunta que poderia ser título de uma matéria, como as analisadas na questão 4. Forme um grupo e elaborem a questão, atentando para que o verbo seja usado na forma adequada. Depois, escrevam um parágrafo com a resposta.

226

5a. *Ou seja* introduz uma ideia que esclarece, explica de modo mais detalhado, o que já foi dito no período anterior. Os dois períodos têm sentido equivalente.

5b. Sim, todas as expressões podem ser usadas para introduzir um esclarecimento.

5c. A presença de exemplo contribui para esclarecer, por meio de uma situação reconhecível, a ideia apresentada.

5d. Sugestão: Muitos acreditam que pequenas despesas são inofensivas para o orçamento mensal, mas, *na verdade*, os pequenos gastos são responsáveis por levar uma fatia grande dele.

### Fala aí!

Você se planeja para fazer compras? Acha que a dica da especialista poderia fazer diferença na maneira como você lida com o dinheiro?

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

## Preparando o TERRENO

### A definição do cenário

Você já pensou qual seria a experiência de criar um conto de ficção científica? Este é o desafio da próxima seção e, para iniciá-lo, você vai definir o cenário da sua narrativa.

Lembre-se: as narrativas de ficção científica – romances, contos ou roteiros de cinema – geralmente são imaginadas com base em dados reais, em informações que são fruto de pesquisas científicas e tecnológicas.

#### Etapa 1 Fazendo a pesquisa

Acesse o *site* da agência governamental estadunidense Nasa: <https://exoplanets.nasa.gov/alien-worlds/strange-new-worlds/>, acesso em: 30 maio 2022. Veja uma galeria de planetas e leia informações sobre eles. Um deles será o cenário da sua narrativa.

De acordo com informações contidas no *site*, um exoplaneta é “qualquer planeta além do nosso Sistema Solar. A maioria orbita outras estrelas, mas os exoplanetas flutuantes, chamados **planetas roque**, orbitam o centro galáctico e não estão ligados a qualquer estrela”.

O *site* está em inglês. Tente ler usando seus conhecimentos da língua. Se precisar, valha-se de ferramentas de tradução.

Não deixe de vasculhar o *site*! Abra o menu principal para ver os demais temas. Há muito material interessante.

#### Etapa 2 Organizando informações

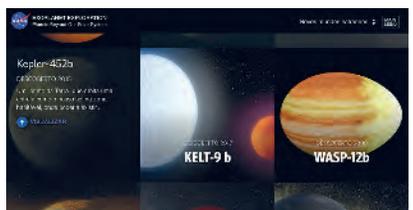
Leia com muita atenção a descrição do exoplaneta que você escolheu, além de visualizar outros dados sobre ele, como sua órbita e seu tipo de estrela. Essas informações devem servir de base para o seu processo criativo.

Faça anotações de dados que considera interessantes e que podem surpreender os leitores do seu conto. Se precisar, busque mais informações sobre o exoplaneta ou sobre as características apresentadas. Você também pode procurar o professor de Ciências para tirar dúvidas ou conversar sobre as observações que fez.

#### Etapa 3 Comentando a experiência

É hora de a turma conversar sobre a experiência.

- 1 Vocês costumam acessar *sites* para fazer visitas virtuais? Quais conhecem?
- 2 Vocês ficaram apreensivos quando perceberam que a tarefa dependia da navegação em um *site* em inglês? Quais estratégias usaram para lidar com a língua inglesa?
- 3 Vocês conheceram vários exoplanetas ou encontraram o que estavam buscando em pouco tempo? O que mais vocês encontraram no *site* da Nasa?
- 4 Vocês gostaram de conhecer esse *site*?



Reprodução parcial de uma página do *site* da Nasa.

## Preparando o terreno

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 3 e 4.

CEL: 1, 2, 5 e 6.

CELP: 1, 3 e 9.

Habilidade: EF89LP24.

### Orientações didáticas

Aproveitando a relação do gênero em estudo com a Ciência e a Tecnologia, nesta seção de preparação para a produção textual, os estudantes são orientados a acessar o *site* da NASA dedicado aos exoplanetas para definir o cenário de sua narrativa. Desse modo, reforçamos a noção de que o cenário futurista, na ficção científica, é imaginado com base em pesquisas e informações reais, além de criar mais uma oportunidade para os estudantes encontrarem, no vasto conteúdo disponível na internet, materiais que possam atender aos seus interesses ou despertar novos.

**Etapa 3:** Nessa etapa, destacamos dois aspectos. Pedimos aos estudantes que comentem o enfrentamento do desafio de navegar em um *site* com conteúdo em inglês. É interessante que possam comentar, principalmente, as estratégias que empregaram para lidar com a língua inglesa – tentaram ler, usaram dicionário, valeram-se da tradução automática disponível etc.? –, que, muito provavelmente, a maioria deles não domina. Reforce a ideia de que, tendo em vista o mundo globalizado, em que a língua inglesa tem amplo uso, é preciso adquirir saberes linguísticos para ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, acessar conhecimentos, participar de práticas cidadãs, participar de atividades do mundo cultural, entre outros fins (BNCC, p. 241).

O outro aspecto em destaque na discussão é a relação dos estudantes com os conteúdos disponíveis na internet. As falas sobre a exploração das várias possibilidades do *site* da NASA bem como de outras visitas virtuais podem revelar o bom aproveitamento que alguns estudantes fazem do material disponível na rede, o que pode criar referência para os demais.

Continua

### Continuação

Se possível, reserve o laboratório de informática da escola ou dispositivos com acesso à internet para que os estudantes possam explorar o *site* indicado. Outra possibilidade é orientar a pesquisa como tarefa de casa. Se a pesquisa for feita na escola, forme duplas para que os estudantes possam compartilhar suas impressões e dialogar sobre as informações curiosas a que terão acesso ao navegar pelo *site*.

Pode-se aproveitar a oportunidade para que os estudantes explorem o conteúdo do *site* com o suporte do professor da área de Inglês, que pode abordar alguns aspectos da língua, e de Ciências, que pode tornar o tema de pesquisa em divulgação científica mais significativo.

## Meu conto de ficção científica na prática

### BNCC em foco

CG: 1, 3, 4, 5 e 9.

CEL: 1, 2, 5 e 6.

CELP: 2, 3, 5 e 10.

Habilidades: EF69LP51, EF69LP56, EF89LP24, EF89LP35 e EF09LP04.

### Orientações didáticas

O conto produzido nesta seção poderá ser escolhido pelo estudante para participar da antologia de contos da turma.

**Da teoria para a prática** – Se achar conveniente, comente que, em certos contos, sobretudo os de humor, o autor pode atribuir uma linguagem menos monitorada a um narrador em 1ª pessoa ou a personagens. Pergunte a eles se imaginam esse uso em contos de ficção científica e veja se citam essa possibilidade para a construção, por exemplo, de personagens extraterrestres, que estão aprendendo uma das línguas dos humanos.

## Meu conto de ficção científica NA PRÁTICA

Neste capítulo, como antecipamos, você vai produzir um conto de ficção científica em que o narrador-personagem habita outro planeta, como o personagem Fernando Alonso Filho, do conto de Jorge Luiz Calife. O conflito da narrativa deve estar relacionado às condições de vida nesse lugar.

Seu conto deve ter, no máximo, 80 linhas e poderá participar da antologia de contos da turma.

### MOMENTO DE PRODUZIR

#### Planejando meu conto de ficção científica

Inicie o planejamento de seu conto de ficção científica. Faça anotações que facilitem a organização dos dados e a tomada de decisões.



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

#### Da teoria para a...

Como as demais narrativas, um conto é composto de **enredo** (situação inicial, complicação, clímax e desfecho), **narrador**, **espaço**, **tempo** e **personagens**. Trata-se de uma narrativa curta.

Em um conto de ficção científica, o **espaço** deve ser **bem explorado**, pois é o principal caracterizador do contexto inusitado em que a ação ocorre.

Nesse tipo de ficção, empregam-se **termos ligados à ciência e à tecnologia**, pois o futuro é imaginado com base nos conhecimentos científicos existentes hoje.

O futuro imaginado pelos autores de ficção científica é uma **projeção** do que eles pensam sobre o presente.

Nesse tipo de conto, costuma-se empregar **linguagem monitorada**. O uso de expressões informais ocorre em situações pontuais.

#### ... prática

Que tipo de conflito os personagens viverão? Defina os elementos básicos de sua narrativa. Dedique-se à construção de seus personagens e à estratégia para introduzi-los.

Como você imagina a vida nesse outro planeta? Haverá cidades ou ruas? Que materiais serão usados em construções e objetos? Como os indivíduos se locomovem? Como é a paisagem? Introduza detalhes que façam o leitor acreditar que o enredo se desenvolve em outro mundo.

Se necessário, retome a pesquisa no *site* da Nasa para recolher explicações científicas e termos técnicos que possam aparecer em seu conto. Se desejar, busque outras informações complementares em notícias, reportagens e artigos com temática científica.

Que tom você dará à narrativa? A vida no planeta é favorável ao protagonista? Quais dificuldades ele enfrenta? Que sonhos ele tem? Que particularidades diferenciam a vida naquele lugar da vida na Terra?

Considere as características de seu narrador para definir o nível de linguagem. Com narradores em 1ª pessoa, dependendo da caracterização deles, podem ser utilizadas construções mais informais. O mesmo vale para os diálogos.

## Elaborando meu conto de ficção científica

- 1 Redija a introdução do conto, descrevendo o cenário. Isso vai ajudar o leitor a perceber que está diante de um contexto diferente do dele.
- 2 Apresente o protagonista e outros personagens (se tiver optado por isso). Lembre-se de que cada forma de introdução resulta em um efeito diferente para o leitor.
- 3 Apresente a situação inicial e, em seguida, introduza algo que desestabilize essa situação e crie o conflito.
- 4 Desenvolva o enredo, relatando as ações dos personagens até chegar a um clímax, o momento de maior tensão do conflito.
- 5 Redija o desfecho do conto, resolvendo a situação exposta no clímax.
- 6 Introduza informações relativas aos campos científico e tecnológico.
- 7 Verifique se o uso do discurso direto pode enriquecer a construção narrativa, contribuindo, por exemplo, para a tensão do conto ou para a caracterização dos personagens.
- 8 Observe se fez bom uso de adjetivos, locuções adjetivas e orações subordinadas adjetivas para criar a ambientação futurista: eles ajudam a apresentar ao leitor elementos que não fazem parte de suas referências e a tornar as descrições mais visuais.
- 9 Dê um título à narrativa.

## Revisando meu conto de ficção científica

Releia um trecho do conto “Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho”, observando alguns grupos formados por nomes e adjetivos que os modificam.

Há uma profusão de **formas** de acrílico e **metal cromado**, **eficientes** e **elegantes**, feitas por **designers** pagos a peso de ouro. [...]

Ao escrevermos um texto em linguagem formal, é importante observar a **concordância nominal**, isto é, a concordância em gênero e número dos adjetivos com os termos que modificam. Releia seu texto para corrigir algum eventual equívoco.

Antes, conheça algumas orientações.

- Quando o adjetivo modifica dois nomes que aparecem depois dele, costuma concordar com o primeiro: *Li ótimas reportagens e artigos de opinião naquela revista.*
- Quando o adjetivo modifica dois nomes que aparecem antes dele, vai para o plural. Fica no masculino se os nomes forem de gêneros diferentes: *Receberei apenas relatórios e resenhas digitados.*

Aproveite também para checar ortografia, pontuação, concordância verbal, entre outros tópicos. Esteja atento para a organização do texto em parágrafos.



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

## Orientações didáticas

**Elaborando meu conto de ficção científica** – Se possível, peça aos estudantes que produzam o conto em um *software* de edição de texto para tornar mais prático o processo de reelaboração e a organização da antologia.

## Orientações didáticas

**Participando da antologia** – Optamos por reproduzir, no livro do estudante, as orientações já apresentadas no capítulo 6 porque entendemos que você, como especialista, tem autonomia na construção de seus cursos e é possível que tenha escolhido alterar a ordem dos capítulos, excluir uma das produções, reduzir a antologia a um único gênero, entre outras possibilidades.

### MOMENTO DE REESCREVER

#### Avaliando meu conto de ficção científica

A avaliação será em trios. Dois colegas vão ler seu texto e avaliá-lo usando os critérios do quadro a seguir. Eles devem anotar as letras dos critérios que consideraram bem realizados e justificar a avaliação negativa dos demais. Podem, ainda, dar sugestões para ambos.

A	O título é coerente com o conteúdo da narrativa?
B	Os fatos contados formam uma sequência coerente e completa, composta de situação inicial, conflito, clímax e desfecho?
C	As referências ao espaço e aos modos de vida contribuem para a caracterização do texto como ficção científica?
D	Há termos e explicações ligados ao conhecimento científico?
E	A caracterização dos personagens contribui para criar o conflito?
F	A linguagem é monitorada e o uso de expressões informais é intencional (tem uma função no texto)?

Agora, cada um deve anotar, a lápis, equívocos de ortografia, pontuação, concordância etc. em um dos textos. Para isso, faça, no mínimo, duas leituras do conto. Em caso de dúvida, consulte os colegas do trio.

#### Reescrevendo meu conto de ficção científica

- 1 Corrija as eventuais falhas de linguagem apontadas. Em caso de dúvida, pergunte ao professor ou consulte uma gramática e um dicionário.
- 2 Reflita sobre os problemas ligados ao desenvolvimento do texto e ao cumprimento da proposta. Caso concorde com o que foi apontado pelos colegas, faça alterações no texto para aprimorá-lo.
- 3 Prepare seu texto conforme as instruções do professor.

### MOMENTO DE APRESENTAR

#### Participando da antologia

Você poderá participar da antologia com seu conto de ficção científica ou com o conto psicológico que produziu no capítulo 6.

- 1 Cinco estudantes vão formar uma equipe de edição, que receberá os textos dos dois gêneros no formato combinado (manuscrito, digitado e por *e-mail*, digitado e impresso etc.) e preparará a antologia.
- 2 Dois editores redigirão um texto de abertura para contextualizar os contos, explicando as propostas de produção.
- 3 Um estudante fará um sumário com os títulos dos textos e autoria.
- 4 Dois estudantes farão a capa e as ilustrações para alguns dos contos, com desenhos ou colagens. Eles podem convidar colegas para essa atividade.
- 5 Quando ficar pronta, a antologia deverá circular pela sala para que todos possam ver o resultado. Em seguida, deverá ficar disponível na biblioteca.

• 230

#### É lógico!

O quadro de critérios pode ser transformado em um algoritmo para autoavaliação: 1. Verifique se o título é coerente com a narrativa; 2. Verifique se as partes do enredo estão presentes; 3. Confira se o conflito desestabiliza a situação inicial; etc.



## Textos em CONVERSA

Nesta atividade, você vai acompanhar uma cobertura de imprensa sobre turismo espacial. As coberturas de imprensa geralmente surgem de um fato pontual e se desdobram em outras notícias, que trazem novas informações, e em reportagens, que aprofundam a investigação de um ou mais elementos relacionados com o fato.

Acompanhe a cobertura lendo os textos e discuta as questões com seus colegas.

### Texto 1

**ECONOMIA**

**Bilionário Richard Branson vai ao espaço em foguete da sua empresa Virgin Galactic; voo durou cerca de 20 minutos**

*Fundador do grupo Virgin se antecipou a Jeff Bezos, da Amazon, e se torna o primeiro empresário a voar em uma espaçonave desenvolvida com fins comerciais.*

O bilionário Richard Branson, fundador do grupo Virgin, decolou na manhã deste domingo (11) do Novo México, nos Estados Unidos, a bordo do foguete VSS Unity, da sua própria empresa de astro-turismo Virgin Galactic Holding Inc, para um breve voo espacial. O lançamento ocorreu às 12h 25 (horário de Brasília) e o pouso, às 12h 41.

A viagem contou com dois pilotos e quatro “especialistas da missão”, com Branson sendo um dos passageiros. O breve voo suborbital terminou onde começou, em uma pista do Spaceport America – o primeiro espaçoporto projetado para fins comerciais, construído em 2011, também pelo empresário.

Já em terra, Branson descreveu a experiência à imprensa: “Eu era uma criança com um sonho, olhando para as estrelas, e agora sou um adulto em uma nave espacial olhando para trás, para nossa bela Terra. Para a próxima geração de sonhadores, se pudermos fazer isso, imagine o que você pode fazer.”

[...]

Com a aventura, Branson conseguirá agora avaliar com este voo teste qual será a experiência de seus futuros clientes. A Virgin Galactic pretende iniciar viagens para turistas em 2022. Até o momento, cerca de 600 pessoas compraram passagens que variam de US\$ 200 mil a US\$ 250 mil.

[...]

BILIONÁRIO Richard Branson vai ao espaço em foguete da sua empresa Virgin Galactic. G1, [s. l.], 11 jul. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2021/07/11/voo-richard-branson-virgin.ghtml>. Acesso em: 12 abr. 2022.

### Sabia?

A exploração espacial recebe muita atenção da mídia, e não apenas porque avanços científicos interessam à humanidade ou despertam a curiosidade do público. Ela envolve aspectos políticos importantes, visto que há uma disputa do espaço pelas grandes potências. Além disso, atualmente, alguns tipos de viagem ao espaço passaram a ser acessíveis a pessoas que não são astronautas.

## Textos em conversa

### BNCC em foco

CG: 1, 4, 5, 6 e 7.

CEL: 1, 2, 4 e 6.

CELP: 1, 3, 6, 7 e 10.

Habilidades: EF69LP03, EF69LP17, EF89LP02, EF89LP05, EF89LP07 e EF09LP02.

### Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes vão refletir sobre coberturas de imprensa, percebendo diferentes enfoques e os associando aos perfis das publicações e aos interesses que as movem. Trata-se de mais uma oportunidade de construir o hábito da leitura crítica, analisando, de modo contextualizado, a produção e a circulação de discursos.

A atividade prevê a discussão coletiva para que seja possível aproveitar as observações do grupo, nascidas das experiências dos estudantes com o tema e o campo jornalístico-midiático. Observamos que, para viabilizar a atividade, selecionamos apenas alguns parágrafos de cada texto, o que, inevitavelmente, condiciona a leitura a determinados aspectos. Se achar conveniente e dispuser de tempo em seu planejamento, considere trabalhar os textos por completo.

A seção é finalizada com uma proposta de debate. Poderá haver ganho se a discussão for interdisciplinar e contar também com o professor da área de Ciências, que poderá esclarecer dúvidas e acrescentar outras leituras. Está em foco a relação entre o avanço tecnológico, questões éticas e interesses econômicos.

Sugerimos que cada texto seja lido em voz alta por um dos estudantes. A discussão das questões deve ocorrer na sequência de cada leitura.

## Orientações didáticas

**Texto 1 – Questão 1** – Veja se os estudantes observaram que o título, a linha fina e o lide estão centrados na figura do bilionário.

**Texto 2 – Questão 2** – Verifique se os estudantes compreendem essa função dos *links*: ao remeter a outros documentos, facilitam a confirmação de determinadas informações.

Essa notícia relata o fato que dá origem à cobertura de imprensa que você vai acompanhar.

1. O lide, que, geralmente, ocupa o primeiro parágrafo das notícias, concentra as principais informações: o que aconteceu? Com quem? Quando? Onde? Identifique essas informações.
2. Embora a viagem seja um marco para a humanidade, o foco da notícia é Richard Branson. Que palavras do título e da linha fina destacam a participação dele no processo? Explique a seleção que você fez.
3. A declaração de Branson foi apresentada como citação em lugar de ser parafraseada. Qual é a vantagem dessa estratégia? Que imagem ela ajuda a construir?

### Texto 2

The screenshot shows a web browser window displaying a news article. The page title is 'CIÊNCIA' in large, bold, black letters. Below it, the main headline is 'Bilionário Richard Branson viaja ao limite do espaço com sua própria nave' in red. Underneath the headline is a sub-headline in italics: 'Fundador da Virgin Galactic tem o objetivo de oferecer o turismo espacial para quem puder pagar'. The main body of text begins with 'Perguntaram certa vez ao bilionário britânico Richard Branson [num programa de televisão, em 1988, se ele pretendia algum dia viajar ao espaço.](#) Branson, que tinha feito fortuna com a gravadora Virgin Records, trabalhando com bandas como Sex Pistols e Rolling Stones, ficou pensativo e se dirigiu à pessoa do público que tinha lhe feito a pergunta. "Eu adoraria ir ao espaço. Acho que não pode haver nada melhor. Então, se você construir uma espaçonave eu adoraria ir com você", respondeu, em meio a risos. Mais de três décadas depois, Branson, de 70 anos, cumpriu seu sonho e viajou em uma espaçonave construída por uma empresa que ele mesmo fundou em 2004, a Virgin Galactic. É o 22º voo de testes do aparelho, a quarta missão tripulada, e a primeira com a lotação completa. A empresa pretende oferecer o turismo espacial a quem puder pagar. [...]

ANSEDE, Manuel. Bilionário Richard Branson viaja ao limite do espaço com sua própria nave. *El País*, [s. l.], 11 jul. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/ciencia/2021-07-11/bilionario-richard-branson-viaja-ao-limite-do-espaco-com-sua-propria-nave.html>. Acesso em: 12 abr. 2022.

Essa notícia foi publicada no mesmo dia da anterior.

1. O texto também dá destaque a Branson e, nos parágrafos suprimidos, detalha o voo. Entretanto, a abordagem chama atenção para um terceiro elemento. O que está sendo enfatizado?
2. O trecho destacado em azul é um dos *links* da notícia e leva a um vídeo do programa citado. Por que esse tipo de material interessa?

### Texto 1

1. O bilionário Richard Branson fez um breve voo espacial a partir do Novo México (EUA) em 11 jul. 2021.

2. Sugestão: Sua revela que o voo espacial é fruto da iniciativa pessoal do bilionário (não está relacionado a agências espaciais dos países); *antecipou e primeiro* revelam pioneirismo.

3. Trata-se de uma fala bastante pessoal, que não teria o mesmo impacto se parafraseada. Ela reforça a imagem de Branson como um sonhador, um pioneiro.

### Texto 2

1. O fato de que as viagens têm um propósito comercial e custam caro.

2. São materiais de confirmação das informações.

### Texto 3

**CARREIRA**

**Corrida espacial dos bilionários: o futuro do trabalho será no espaço**

*Musk, Bezos e Branson querem alcançar o espaço e a nova corrida espacial da iniciativa privada está criando novos empregos*

[...]

A exploração espacial não é apenas um passatempo excêntrico dos mais ricos – mas pode ser a oportunidade para uma promissora carreira do futuro.

[...]

Em 2016, o escritório de estatística do trabalho dos Estados Unidos (BLS, na sigla em inglês) já havia mapeado algumas opções de carreiras que seriam valorizadas com a corrida espacial.

Embora os astronautas sejam as estrelas dessa área, esses profissionais são uma minoria diante de um universo de oportunidades.

Até 2024, o órgão fez uma projeção de 8 600 vagas para cientistas espaciais, cientistas atmosféricos físicos e astrônomos.

Nas empresas privadas, a maior parte das posições abertas são para engenheiros das mais diversas especialidades. Engenharia de testes, de fluídos, industrial, manufatura, *software*, entre outros.

[...]

ANDRÉSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

#### Texto 3

1. A reportagem foi publicada na seção "Carreiras", o que justifica o foco nas possibilidades de trabalho criadas pelo turismo espacial.

2. A expressão *passatempo excêntrico dos mais ricos*, que mostra que, para o autor, a disputa entre os bilionários é secundária e fruto da condição de privilégio que têm.

GRANATO, Luísa. Corrida espacial dos bilionários: o futuro do trabalho será no espaço. **Exame**, [s. l.], 14 jul. 2021. Disponível em: <https://exame.com/carreira/corrida-espacial-bilionarios-futuro-do-trabalho/>. Acesso em: 12 abr. 2022.

Conforme o fato vai se tornando conhecido, abre espaço para reportagens que investigam alguns aspectos relacionados com ele.

1. Qual alteração é promovida por esse texto em relação ao enfoque do fato? O que justifica essa mudança?
2. A escolha de palavras evidencia o ponto de vista do produtor do texto acerca dos primeiros voos espaciais. Que expressão revela isso? Explique sua resposta.

### Texto 4

**CIÊNCIA E ESPAÇO**

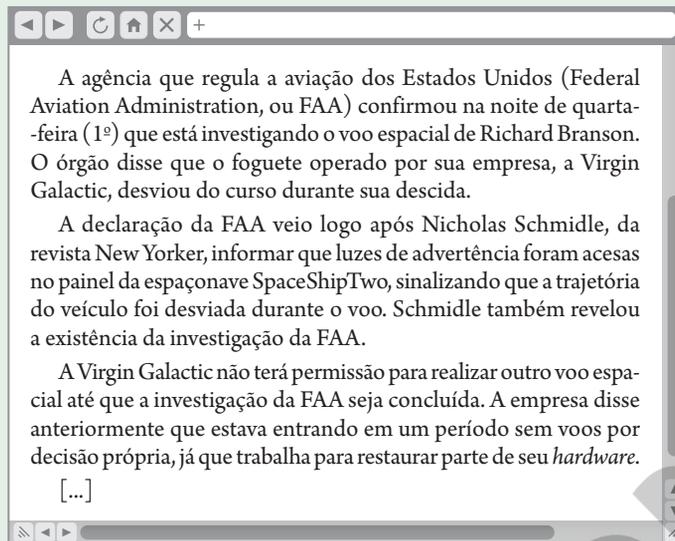
**Virgin é investigada por mudança de curso em viagem espacial de Richard Branson**

*Foguete voou fora do curso autorizado por um minuto e 41 segundos. Empresa está proibida de promover voos até o fim da investigação*

ANDRÉSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

## Orientações didáticas

**Fala aí!** – Sugerimos que a resposta a essa questão seja mote de um debate. Divida a turma em dois grupos – um para responder “sim” e outro para responder “não” – e peça que se preparem lendo reportagens, artigos de opinião e artigos de divulgação científica sobre o tema. Essa etapa deve ser feita em casa. Na classe, ofereça 20 minutos para que os grupos escolham três representantes e os instruem, selecionando argumentos diversos. Inicie o debate e atue como mediador ou escolha um estudante para isso. No fim da atividade, avalie com os estudantes se ela foi produtiva.



A agência que regula a aviação dos Estados Unidos (Federal Aviation Administration, ou FAA) confirmou na noite de quarta-feira (1<sup>o</sup>) que está investigando o voo espacial de Richard Branson. O órgão disse que o foguete operado por sua empresa, a Virgin Galactic, desviou do curso durante sua descida.

A declaração da FAA veio logo após Nicholas Schmidle, da revista New Yorker, informar que luzes de advertência foram acesas no painel da espaçonave SpaceShipTwo, sinalizando que a trajetória do veículo foi desviada durante o voo. Schmidle também revelou a existência da investigação da FAA.

A Virgin Galactic não terá permissão para realizar outro voo espacial até que a investigação da FAA seja concluída. A empresa disse anteriormente que estava entrando em um período sem voos por decisão própria, já que trabalha para restaurar parte de seu *hardware*.

[...]

WATTLES, Jackie. Virgin é investigada por mudança de curso em viagem espacial de Richard Branson. **CNN Brasil**, [s. l.], 3 set. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/virgin-e-investigada-por-mudanca-de-curso-em-viagem-espacial-de-richard-branson/>. Acesso em: 12 abr. 2022.

Um fato novo surgiu nesta cobertura.

1. O que aconteceu?
2. Você consegue inferir por que houve a proibição de voos?
3. Como a notícia mostra, secundariamente, a importância do trabalho jornalístico?

### Desafio da linguagem

Você encontrou, nesta seção, quatro textos do campo jornalístico sobre o mesmo fato. Agora, deve procurar mais um e escrever uma síntese da abordagem feita.

- Defina palavras-chave para sua busca que o ajudem a encontrar, no conjunto de matérias, aquelas que se referem especificamente ao voo citado.
- Escolha um texto que considere interessante e confiável e analise sua formulação: cobertura direta ou uso de agências de notícias, caderno ou seção em que foi publicado, recorte temático, presença de fontes e de citações, recursos para construir o efeito de neutralidade etc.
- Analise também o veículo que o publicou: sua proposta editorial, presença constante ou não de conteúdo semelhante ao do texto etc.
- Escreva uma síntese das informações apresentadas no texto.
- Acrescente observações acerca da abordagem, comentando o contexto de publicação e os recursos utilizados para construir a credibilidade.

### Fala aí!

Na sua opinião, a exploração espacial pode ser benéfica para a humanidade? Justifique sua resposta.

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

### Texto 4

1. A FAA passou a investigar uma irregularidade no voo de Branson.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes apontem que falhas podem colocar em risco tanto as pessoas que estão na espaçonave quanto as da área em que ela, eventualmente, cair.
3. O texto revela que foi o jornalista da revista *New Yorker* que divulgou o problema e a investigação, colocando em dúvida a versão apresentada pela empresa.

## E SE A GENTE...

### ... aprendesse a checar?

Como você percebeu ao analisar a cobertura de imprensa, a informação também é uma mercadoria, isto é, ela é um produto oferecido ao público e atende a interesses que movem o campo jornalístico.

Compare as manchetes a seguir e discuta as diferenças de abordagens com seus colegas.

#### Corrida espacial de Bezos e Branson: desenvolvimento tecnológico ou brincadeira de bilionários?

ECHARRI, Miquel. Corrida espacial de Bezos e Branson: desenvolvimento tecnológico ou brincadeira de bilionários? **El País**, [s. l.], 21 jul. 2021 [atualização 22 jul. 2021]. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/ciencia/2021-07-21/o-dilema-da-carreira-espacial-de-jeff-bezos-e-richard-branson-desenvolvimento-tecnologico-ou-brincadeira-para-bilionarios.html>. Acesso em: 11 mar. 2022.

#### Corrida espacial dos bilionários pode trazer vantagens para todos

Virgin Galactic, Blue Origin e SpaceX impulsionam pesquisas científicas e o desenvolvimento de novas tecnologias

ORLANDO, Giovanna. Corrida espacial dos bilionários pode trazer vantagens para todos. **R7**, [s. l.], 20 jul. 2021. Disponível em: <https://noticias.r7.com/tecnologia-e-ciencia/corrida-espacial-dos-bilionarios-pode-trazer-vantagens-para-todos-20072021>. Acesso em: 5 mar. 2022.

#### Quanto custa uma viagem espacial pela Blue Origin, Virgin Galactic e SpaceX

BRAUN, Daniela. Quanto custa uma viagem espacial pela Blue Origin, Virgin Galactic e SpaceX. **Valor Econômico**, [s. l.], 20 jul. 2021. Disponível em: <https://valor.globo.com/empresas/noticia/2021/07/20/quanto-custa-uma-viagem-para-o-espaco-pela-blue-origin-virgin-galactic-e-spacex.ghtml>. Acesso em: 12 abr. 2022.

#### Em 20 anos, viagens espaciais poderão ser opção de diversão, diz astrofísico

GARCIA, Amanda. Em 20 anos, viagens espaciais poderão ser opção de diversão, diz astrofísico. **CNN Brasil**, [s. l.], 20 jul. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/em-20-anos-viagens-espaciais-poderao-ser-opcao-de-diversao-diz-astrofisico/>. Acesso em: 12 abr. 2022.

235

## E se a gente... aprendesse a checar?

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 5, 6 e 7.

CEL: 1, 2, 4 e 6.

CELP: 1, 3, 6, 7 e 10.

Habilidades: EF89LP01, EF09LP01 e EF09LP02.

### Orientações didáticas

A BNCC dá destaque à cultura digital e ao fenômeno da pós-verdade. Nesta seção, os estudantes vão sistematizar as orientações necessárias para o enfrentamento da desinformação, pesquisar os procedimentos de agências de checagem e aplicar o que discutiram na análise de um caso. Embora seja uma revisão de conteúdo, entendemos que o reforço do hábito de checagem e o estímulo à atitude crítica se justificam e que sua retomada, após o estudo da cobertura de imprensa, é produtiva. Os estudantes devem observar que, mesmo tendo como base um mesmo fato, as notícias revelam pontos de vista pessoais ou representam interesses de determinados grupos sociais e econômicos. Para isso, foque as escolhas lexicais.

## Orientações didáticas

**Etapa 1** – Espera-se que os estudantes: identifiquem a fonte (procedência da informação); comparem informações recebidas via aplicativo de troca de mensagens com as que são apresentadas em veículos de imprensa profissionais; confirmem as datas das notícias para verificar se não se referem a contextos antigos; chequem o contexto original de circulação de uma fotografia; verifiquem mensagens de órgãos governamentais nos *sites* das instituições; desconfiem de textos que apresentam deslizos de ortografia, pontuação, concordância etc., provavelmente não escritos por profissionais; verifiquem se o especialista citado existe e se atua na área.

Sugerimos que um grupo faça a leitura da lista e os demais a completem. Verifique se os estudantes não estão repetindo informações, sem perceber a equivalência de conteúdo.

**Etapa 2** – Sugestão: as agências de checagem atuam para confirmar a veracidade das informações, identificando dados falsos, distorcidos ou ocultados. Os checadores levantam, diariamente, nos veículos de mídia, inclusive redes sociais, fatos e falas de pessoas de relevância social. Iniciam, então, a investigação, confrontando o conteúdo com fontes confiáveis: checam informações em documentos oficiais, entram em contato com pessoas citadas, procuram especialistas na área etc. Os textos que expõem o resultado da checagem, muitas vezes, contêm *hiperlinks* que permitem aos leitores percorrer os mesmos caminhos do checador, confirmando a investigação feita.

Sugerimos a troca dos resumos entre os grupos. Se houver diferença entre informações (divergência ou dado não citado), os grupos devem checar o conteúdo e ajustar os textos.

**Etapa 3** – Espera-se que os estudantes apontem: 1) o caráter alarmista do texto; 2) a informação de que um vírus, organismo microscópico, não poderia ser visualizado a olho nu e retirado com uma pinça. Para a checagem, poderiam: 1) verificar, junto ao Ministério da Agricultura, se o Brasil importa banana da Somália; 2) checar se a Somália exporta bananas e se o faz para o Brasil; 3) verificar se há um vírus chamado *helicobacter*; 4) verificar se esse vírus causaria os sintomas descritos.

Continua

A leitura de qualquer notícia pressupõe uma postura crítica. É preciso perceber os interesses que justificam a seleção dos conteúdos e a maneira como são expressos. Essa postura era válida no passado, quando as notícias eram produzidas e apuradas exclusivamente por profissionais da área do jornalismo, e se torna ainda mais relevante hoje, com a ampliação da possibilidade de produção e de divulgação de conteúdos. As redes sociais e os aplicativos de mensagens permitem a circulação e a replicação de dados de maneira muito rápida e sem que haja necessariamente responsáveis pela checagem da veracidade das informações.

Nesse contexto, é fundamental aprendermos a checar os dados. Para isso, em grupo, façam as atividades a seguir.

### Etapa 1 Mapeando hábitos

A preocupação com a educação digital é muito grande e inúmeras reportagens, artigos e *podcasts* de divulgação de conhecimento, entre outros suportes, divulgam estratégias para reconhecer notícias que não são verdadeiras.

- 1 Conversem sobre seus hábitos ao ler notícias e troquem ideias sobre as fontes que costumam acessar. Procurem mapear o modo como recebem e divulgam informações.
- 2 Listem dicas que vocês já utilizam para se proteger da desinformação. Vale aquilo que deve ser feito e o que deve ser evitado.
- 3 Completem a lista buscando informações em fontes diversas.

### Etapa 2 Conhecendo as agências de checagem

As agências de checagem são fundamentais no combate à desinformação.

- 1 Procurem o *site* das principais agências do país e leiam sobre a rotina de checagem. A ideia é descobrir como funciona o *fact-checking*.
- 2 Anotem as etapas principais desse processo.
- 3 Organizem um resumo para apresentar as informações.

### Etapa 3 Checando informações

Vocês já estão preparados para checar? O que os faria desconfiar do *post* a seguir? Que estratégias usariam para confirmar as informações?

Circula pelas redes sociais um vídeo que mostra um cacho de bananas e o momento em que uma pessoa aproxima uma pinça de uma das frutas e parece retirar algo vivo de dentro da polpa. Uma legenda diz: “Cerca de 500 toneladas de bananas vindas da Somália contêm um vírus denominado ‘*Helicobacter*’ tão letal e que produz revolução no estômago, dor de cabeça e, conseqüentemente, a morte.”

DOMINGOS, Roney. É #FAKE que Brasil importou 500 toneladas de bananas contaminadas da Somália. **G1**, [s. l.], 23 nov. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2021/11/23/e-fake-que-brasil-importou-500-toneladas-de-bananas-contaminadas-da-somalia.ghtml>. Acesso em: 12 abr. 2022.



#### Continuação

Segundo a agência de checagem **Fato ou Fake**, apoiada em informações do Ministério da Agricultura e do Ministério da Saúde, apenas os países do Mercosul têm autorização para exportar banana para o Brasil; a Somália não é uma exportadora de banana; *Helicobacter* é uma bactéria; pessoas infectadas com essa bactéria geralmente não têm sintomas, embora ela esteja associada a alguns problemas gastrintestinais.

**Fala aí!** – Espera-se que os estudantes mencionem, por exemplo, situações de crise na saúde pública, como ocorreu nos anos 2020-2022, nos quais circulavam informações falsas acerca do vírus da covid-19, da vacina e dos tratamentos possíveis da doença; e eleições, em que é preciso checar a veracidade do que dizem os candidatos etc.

#### Sabia?

Atualmente, tem-se preferido o uso do termo **desinformação** a **fake news**. A desinformação inclui dados criados para enganar, dados verdadeiros colocados fora de contexto, atribuição de declarações a pessoas erradas, estabelecimento de relações falsas entre dados etc.

#### Fala aí!

Em que contextos, na sua opinião, a checagem de fatos se torna ainda mais relevante?

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

## Conversa com arte

O conto “Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho” descreve o ambiente em que vive o narrador-protagonista, inclusive sua casa de plástico branco, com pressão mantida artificialmente, isolamento acústico e luzes sempre acesas. Você costuma reparar nos detalhes de construção dos ambientes que frequenta? Alguns deles fogem do padrão e nos surpreendem por aspectos funcionais inovadores ou por efeitos estéticos originais.

Vamos conversar um pouco sobre arquitetura.

### Etapa 1 Apreciando uma construção arquitetônica



Fotografia da **Krzywy Domek**, na Polônia.

Ainda que pareça ter sido feita por meio de manipulação digital, essa casa é uma construção real, localizada no centro comercial Rezydent, na cidade de Sopot, na Polônia. Trata-se da Krzywy Domek (pronuncia-se “criuái doméc” e significa “casa curva” ou “casa retorcida”, em polonês).

A obra foi concebida pelo ateliê de arquitetura Szotynscy & Zaleski e construída em 2004, com cerca de 4 mil metros quadrados, e é a construção mais fotografada da Polônia.

A **Krzywy Domek** é um elemento do mundo real, mas, ao mesmo tempo, suas linhas curvas e inesperadas criam a impressão de ser uma obra de ficção. É por isso que os visitantes ficam tão fascinados.

## Conversa com arte

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 9.

CEL: 1, 2, 4 e 5.

CELP: 3, 4, 5 e 6.

Habilidades: EF69LP10, EF69LP12, F69LP44 e EF69LP49.

### Orientações didáticas

Esta atividade – como outras propostas nas seções **Conversa com arte** – ganha muito se você puder contar com um trabalho interdisciplinar com o componente curricular de Arte. Se isso for possível, programe as etapas em que o professor dessa área poderá contribuir. Os estudantes entraram em contato com a arquitetura monumental (museus, templos, mausoléus etc.) no volume do 7º ano. Nesta seção, conhecerão residências construídas com base em princípios e objetivos diversos, em momentos diferentes da história. A análise das construções favorece a percepção da diversidade cultural, com ênfase nos saberes das sociedades em foco, e amplia a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais. É nosso objetivo que os estudantes se tornem sensíveis aos elementos arquitetônicos, ampliando seu repertório imagético, e, desse modo, possam enxergar seu entorno utilizando novos recursos e aplicando critérios de apreciação. Considerando as atuais discussões na área da Arquitetura, serão convidados a planejar um *podcast* com opiniões acerca da arquitetura sustentável. Devem, assim, apoiar-se na investigação que fizeram até então e em seus conhecimentos prévios, bem como nas conclusões a que chegam a partir de ambos para criar uma solução para o problema que lhes foi colocado. A atividade exercita a curiosidade intelectual e pode, eventualmente, abrir um campo de interesse para o estudante, tornando-se parte de seu projeto de vida e de seus planos profissionais.

## Orientações didáticas

**Etapa 1 – Questão 2** – Aceite as diferentes considerações dos estudantes sobre o assunto. Os estudantes podem se apoiar no fato de haver, na porta, um quadro semelhante ao de restaurantes, bem como mesinhas e guarda-sóis fechados. Aproveite para comentar que hoje o espaço interior da casa é ocupado por cafés e restaurantes, além de abrigar eventualmente exposições de arte.

**Questão 4** – Se julgar interessante, proponha uma pesquisa sobre outras construções curiosas ao redor do mundo. Sugestões: Casa de Pedra, em Guimarães (Portugal); Catedral de Brasília (Brasil); Biblioteca Municipal do Kansas, no Missouri (Estados Unidos) etc.

**Questão 5** – Se considerar interessante, saia com a turma para observar a arquitetura no centro da cidade ou em algum bairro característico.

Nos contos e romances de ficção científica, como você já sabe, os autores inventam um mundo que ainda não existe. Além dos escritores, artistas de outros campos também podem se ocupar de inventar mundos, inspirando-se em obras de ficção, na tentativa de antecipar o futuro ou retomar o passado.

Observe a fotografia da **Krzywy Domek** e participe da discussão proposta pelo professor com base nas questões a seguir.

1. As linhas arquitetônicas da **Krzywy Domek** apresentam semelhanças com as das casas vizinhas a ela, que são construções comuns – mesmo tipo de telhado, mesmo formato das janelas etc. Que efeito você acha que os arquitetos da casa curva quiseram produzir ao manter essas semelhanças?
2. Qual parece ser o uso dessa construção? Justifique sua conclusão.
3. Observe as imagens a seguir.



Ilustração do artista polonês Jan Marcin Szancer.



Ilustração do artista sueco Per Dahlberg.

Esses desenhos foram feitos por dois populares ilustradores de livros infantis: Jan Marcin Szancer e Per Dahlberg. De acordo com os arquitetos da casa retorcida, as obras desses dois artistas inspiraram a criação da **Krzywy Domek**.

Que semelhanças você percebe entre as obras?

2, 4 e 5. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

4. O site **Village of Joy**, que se dedica a elencar as “coisas mais estranhas do mundo”, colocou a **Krzywy Domek** no topo da lista de edifícios inusitados. Você concorda com essa escolha? Acha mesmo a casa esquisita?
5. De que tipo de arquitetura você gosta? Alguma construção em sua cidade o agrada particularmente? Fale sobre ela.

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes apontem que os arquitetos quiseram dar a impressão de que a **Krzywy Domek** é uma construção comum, que está derretendo ou entortando.

3. Espera-se que os estudantes apontem que as duas imagens trazem construções muito parecidas com a casa polonesa, pois também apresentam linhas e contornos retorcidos, como se a casa estivesse se desfazendo. Essas características são típicas de obras infantis, mais fantasiosas.

## Etapa 2 Conhecendo a arquitetura sustentável

A arquitetura lida com a organização das pessoas no espaço. Pode-se dizer que ela existe desde que os seres humanos começaram a se abrigar para se proteger das intempéries e dos animais. Nas últimas décadas, a organização do espaço e dos ambientes tem adquirido uma nova concepção: a da arquitetura sustentável. Observe imagens de algumas residências e responda às questões.

1. Resposta pessoal. As residências foram escavadas na montanha. São cavernas de habitação.

Observe a fotografia da vila de Kandovan, no noroeste do Irã. Suas casas foram construídas no século XIII e ainda são habitadas.

1. Levante hipóteses: como será que as moradias dessa vila foram construídas?
2. Esse tipo de moradia oferece vantagens do ponto de vista térmico. Como você acha que é a temperatura em seu interior?
3. Para você, seria estranho morar em uma caverna de habitação? Por quê?



UNIVERSAL IMAGES GROUP/PAGB PHOTO LIBRARY

Moradia tradicional em Kandovan, Irã. Foto de 2013.

Observe, por fim, a Casa Arca, localizada em Paraty, no Rio de Janeiro. Ela foi produzida pelo Atelier Marko Brajovic.

2, 3 e 6. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

4. Esse projeto recebeu um importante prêmio de *design* internacional. Um dos motivos para o prêmio é seu *baixo impacto visual*. Como você entende essa expressão?
5. Os responsáveis pelo projeto dizem ter buscado inspiração nas moradias indígenas. Você reconhece na Casa Arca alguma semelhança em relação às habitações indígenas? Exemplifique.
6. Observe novamente as fotografias desta seção. Qual das casas mais agrada a você? Por quê?



VICTOR AFFARIO/REVISTA CASA E JARDIM/EDITORIA GLOBO

Casa orgânica e futurista em Paraty (RJ). Foto de 2015.

4. A expressão refere-se ao fato de a casa não sobressair na paisagem que a cerca; ela se integra e permite que a natureza continue em destaque.

5. Sugestão: O formato curvo pode ser visto nas moradias de alguns povos indígenas.

239

## Orientações didáticas

**Etapa 2 – Questão 1** – Chame a atenção para a presença de elementos comuns às moradias tradicionais, como janelas e portas.

**Questão 2** – Comente que a temperatura é fresca no verão e que, no inverno, basta pouca energia para manter as casas aquecidas.

**Questão 3** – Os estudantes podem estranhar essas moradias por associar cavernas aos homens primitivos, já que esse tipo de construção não é usual no Brasil. Ajude-os a perceber que a arquitetura é um elemento cultural que está vinculado à experiência de determinadas culturas. Incentive os estudantes a apresentar seus pontos de vista baseados em fatos e de maneira lógica e coerente.

**Questão 6** – Estimule os estudantes a justificar a escolha e, no final, faça um levantamento dos critérios usados – beleza, funcionalidade, integração com o ambiente externo, relação com a tradição ou com a novidade etc. Mostre que eles estão se apoiando em critérios pertinentes para a análise de um projeto arquitetônico.

## Orientações didáticas

**Etapa 3** – Caso julgue que não é interessante liberar o acesso ao material disponível no *blog* da turma, considere outras formas de divulgação, como o *site* da escola ou um *blog* temporário.

**É lógico!** – Pergunte aos estudantes se conseguiriam dar mais exemplos. Sugestão: Vamos defender a arquitetura sustentável, então deixaremos para o final o comentário com melhores argumentos de defesa.

### Etapa 3 Produzindo um *podcast*

A arquitetura sustentável, por meio de recursos diversos, como uso da energia solar e materiais recicláveis e técnicas de reúso da água, busca inovações funcionais que favoreçam um estilo de vida mais saudável e, ao mesmo tempo, contribuam para a preservação ambiental. Tais projetos expressam os atuais valores sociais.

Para ampliar a reflexão sobre a relação do homem com a organização do espaço em que vive, você e os colegas vão produzir um *podcast* sobre a seguinte questão:

#### A arquitetura sustentável deveria se tornar obrigatória?

Esse *podcast* deve mostrar opiniões divergentes, confrontando pontos de vista, e poderá ser acessado por toda a comunidade escolar: estudantes, profissionais da escola e famílias.

- 1 Avaliem se vocês precisam de mais dados sobre arquitetura sustentável antes de iniciar o trabalho. Se for preciso, procurem reportagens, verbetes e artigos de divulgação científica sobre o tema.
- 2 Pensem nas pessoas que podem expressar os diferentes pontos de vista. Além de um representante dos estudantes e dos professores, convidem profissionais da área, como trabalhadores da construção civil, arquitetos, decoradores, engenheiros ambientais, entre outros.
- 3 Expliquem aos convidados o objetivo do *podcast* e antecipem a pergunta central para que eles possam se preparar. Combinem a duração máxima da fala. Se a pessoa tiver boas contribuições, vocês poderão gravar mais de um comentário.
- 4 Gravem as falas. Se a gravação for presencial, procurem um lugar silencioso. Vocês podem também gravar telefonemas ou videoconferências, o que lhes permitirá entrevistar pessoas de outras regiões.
- 5 Planejem a ordem em que as falas serão incluídas. Vale a pena separar as que apoiam a obrigatoriedade da arquitetura sustentável das que a rejeitam? É melhor criar contrapontos?
- 6 Elaborem o texto que vai “costurar” as falas, criando uma sequência lógica. Façam uma introdução que as contextualize e uma conclusão que resuma o que foi apresentado e revele a opinião do grupo, com os principais argumentos que a sustentam.
- 7 Considerem o estilo do *podcast* e as características do público e escolham entre uma linguagem mais formal ou mais descontraída.
- 8 Gravem a fala do locutor e avaliem a entonação, o ritmo e a altura da voz. Observem se a respiração não está ofegante.
- 9 Usem um editor de áudio para intercalar a fala do locutor e a dos convidados. Uma alternativa é usar um celular para gravar o locutor e captar os comentários gravados e emitidos por outro aparelho.
- 10 Avaliem o resultado, observem a organização do texto e a compreensão do áudio. Se preciso, refaçam o *podcast*.
- 11 Postem os *podcasts* no *blog* da turma e divulguem aos colegas.

#### É lógico!

O planejamento depende de decisões estratégicas. Por exemplo: para criar contrapontos convém separar falas divergentes sobre o mesmo aspecto.

# Biblioteca cultural em expansão

Que tal conhecer mais obras de ficção científica? Siga a trilha e elabore uma dica, buscando convencer os colegas a ler o texto ou a assistir ao filme.

**Os melhores contos brasileiros de ficção científica: fronteiras**, coletânea editada por Roberto de Sousa Causo. São Paulo: Devir, 2010.

**Por que devo conhecer essa coletânea?**

Para ler contos como “A nova Califórnia”, de Lima Barreto, “A vingança de Mendelejeff”, de Berilo Neves, “Delírio”, de Afonso Schmidt, “O homem que hipnotizava”, de André Carneiro, entre outros clássicos da ficção científica brasileira.

**Da Terra à Lua**, de Júlio Verne. Porto Alegre: L&PM, 2018.

**Por que devo ler esse romance?**

Para conhecer um clássico de Júlio Verne, um dos expoentes da ficção científica mundial. No livro, após a Guerra de Secessão, nos Estados Unidos, o Grupo do Canhão é convocado para trabalhar em um projeto de viagem até a Lua.

**Minority Report: a nova lei**, de Philip K. Dick. Rio de Janeiro: Record, 2002.

**Minority Report: a nova lei**, roteiro de Scott Frank e Jon Cohen. Direção: Steven Spielberg. EUA: Amblin Entertainment; C/W Productions; Blue Tulip Productions, 2002.

**Por que devo ler essa coletânea e assistir a esse filme?**

Para apreciar contos escritos por Philip K. Dick e um filme dirigido por Steven Spielberg. O conto que dá nome à coletânea serviu de inspiração para o cineasta produzir um filme homônimo protagonizado por Tom Cruise. Em *Minority Report*, é apresentado um mundo futurista em que não existem crimes porque são previstos antes mesmo de ocorrerem.

Qual seria sua contribuição para esse conjunto de sugestões?  
Escolha uma obra que esteja em conexão com as demais e redija, em seu caderno, um boxe para recomendá-la.

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

Em sala, incentive os estudantes a compartilhar as dicas com os colegas. Se for compatível com seu planejamento e você considerar relevante, solicite a produção de uma resenha crítica sobre as obras indicadas. O gênero foi estudado no volume do 7º ano.

## CAPÍTULO 8

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

### E se a gente... analisasse um esquema ilustrado?

#### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 9 e 10.

CEL: 1, 2 e 3.

CELP: 2, 3 e 5.

Habilidade: EF69LP33.

### Orientações didáticas

Esta atividade dá início à reflexão acerca dos gêneros que divulgam conhecimento, particularmente o científico, de maneira acessível a determinados grupos de leitores.

Estipule um tempo e permita que os estudantes realizem uma leitura silenciosa e individual do esquema ilustrado. O objetivo é que eles consigam compreender a associação entre os elementos verbais e os visuais, buscando inferir de que forma se associam para a construção dos sentidos do texto.

# 8

## CAPÍTULO

# Tornar simples o complexo

A descoberta do uso medicinal de uma planta, a pesquisa de uma função do cérebro, a invenção de um telescópio mais potente, o estudo das origens de uma variedade linguística e tantos outros assuntos são novos conhecimentos que dia a dia pesquisadores e cientistas de várias áreas produzem e que precisam ser comunicados não só àqueles que se dedicam a estudos semelhantes como também ao público em geral. Essa comunicação se dá por meio de vários gêneros de divulgação de conhecimento. Eles são o assunto deste capítulo.

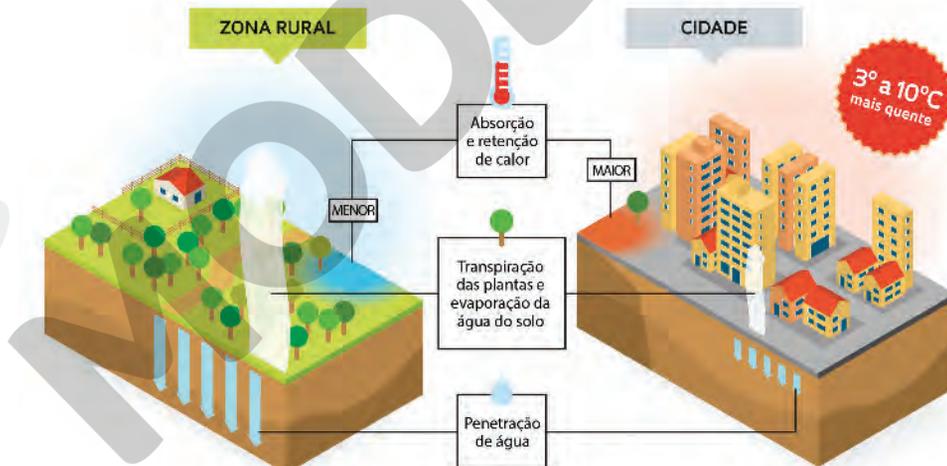
### E SE A GENTE...

#### ... analisasse um esquema ilustrado?

O **esquema ilustrado** é um gênero que associa as linguagens verbal e não verbal. Sua produção prevê a seleção cuidadosa dos dados, sua hierarquização e a definição de formas muito precisas de expressão. Seu objetivo é representar as ideias de um modo sintético e visual, facilitando a compreensão.

Veja como o esquema explica de modo bem didático a ocorrência da ilha urbana de calor.

#### Por que ocorre o efeito ilha urbana de calor?



BALDASSIN, Paula. Ilhas de calor. *iGui ecologia*, [s. l.], 30 jan. 2019. Disponível em: <https://www.iguiecolgia.com/ilhas-de-calor/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

ALEXANDRE AFONSO/REVISTA PESQUISA FAPESP

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

1a. A zona rural e os centros urbanos.

1b. Para representar a zona rural, foi empregado predominantemente o verde, sugerindo um espaço coberto por plantas; para representar os centros urbanos, foram empregadas, de forma predominante, as cores cinza e amarela, características do asfalto e das obras de construção civil, respectivamente.

1. No esquema, há duas imagens que simulam maquetes. A maquete é uma reprodução em escala menor de um lugar.
  - a) Que lugares são representados por essas ilustrações?
  - b) Que cores predominam na representação desses espaços? O que essas cores sugerem?
2. Em qual dos espaços representados há maior e menor absorção e retenção de calor? Que elementos verbais e visuais são associados para reforçar essas informações?
3. Em qual dos espaços representados ocorre menor absorção de água pelo solo? Por quê? O que isso provoca?
4. Observe a informação destacada em fundo vermelho. Como deve ser lida? Qual é o efeito de sentido promovido pelo uso dessa cor?
5. Na sua opinião, o esquema ilustrado cumpriu seu objetivo de expor, de modo acessível, as razões que levam ao efeito de ilha urbana de calor?  
5. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

### Desafio da linguagem

Agora que você já compreendeu como se forma a ilha de calor nos centros urbanos, junte-se a um colega e escrevam um texto explicando as informações do esquema ilustrado.

## Leitura 1 ARTIGO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

O artigo de divulgação científica reproduzido a seguir foi publicado em uma revista destinada a crianças. Veja as estratégias usadas para tornar o conceito de **convecção** acessível a elas.

Antes da leitura, discutam as seguintes questões:

1. O título do artigo que você vai ler tem como pressuposto a ideia de que as cidades são mais quentes que o campo. Sua experiência confirma essa impressão?
2. Que hipótese você tem ou a que conhecimento pode recorrer para explicar a temperatura da cidade?

### Por que as cidades costumam ser mais quentes do que o campo?

A sua percepção de que as áreas rurais quase sempre são mais fresquinhas do que as urbanas está correta. Pelo menos, é o que dizem os cientistas. As pesquisas informam que as cidades são mais quentes por conta do fenômeno denominado “ilha de calor urbana”. Simplificando: o calor fica preso nas metrópoles, de onde não consegue sair. O resultado é que as áreas urbanas podem ficar de três a 12 graus mais quentes do que as rurais. Daí, a razão de muita gente desejar trocar a cidade pelo campo no verão.

2. Na zona rural há menor absorção e retenção de calor. Para transmitir essa informação, empregou-se a palavra **menor** (aplicada em caixa de texto), associada à cor azul, que indica temperatura mais amena. No caso da zona urbana, em que há maior absorção e retenção de calor, empregaram-se a palavra **maior** (igualmente em caixa de texto) e a cor **vermelha**, que indica temperatura mais elevada.

3. Há menor absorção de água pelo solo nos centros urbanos, devido ao asfalto e a outros materiais impermeáveis. Essa condição reduz a possibilidade de evaporação da água.

4. A informação destaca que, nas cidades, as temperaturas são maiores que na zona rural de 3 graus a 10 graus. O vermelho, por ser uma cor quente e transmitir a sensação de calor, foi empregado como alerta ao leitor.

1 e 2. Resposta pessoal. É esperado que os estudantes recorram ao conhecimento do efeito de ilha urbana de calor que estudaram ao analisar o esquema ilustrado na seção anterior.



GAUÁO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

243

## Orientações didáticas

**Questão 3** – Observe se os estudantes não definem as enchentes como consequência da menor absorção de água. É fato que o asfalto impermeabiliza as superfícies, sendo um dos responsáveis por enchentes, mas esse dado não se relaciona ao conteúdo do esquema.

**Questão 5** – É possível que alguns estudantes mencionem dificuldade para compreensão, pois, embora todos os elementos estejam claramente representados, é preciso que o leitor os relacione e faça inferências. Por exemplo: não é dito diretamente que a água absorvida pelo solo e que volta à atmosfera é responsável por diminuir a temperatura.

**Desafio da linguagem** – O objetivo desta atividade é que os estudantes realizem, em duplas – ou trios, se suas turmas forem muito numerosas –, a retextualização do esquema para texto discursivo. Se considerar necessário, proponha que inicialmente façam uma retextualização para a modalidade oral: um estudante explica para o outro da dupla as informações apresentadas no esquema. Depois, podem registrar por escrito essas informações. Observe se eles se atentam à ideia central do texto, às diferenças entre as características da zona rural e das cidades e às relações de causa e consequência entre fluxo da água e temperatura. Destaque, ainda, a importância de organizarem as ideias de forma clara, garantindo a coesão e a continuidade textual. Por fim, convide algumas duplas a ler seu texto em voz alta para a turma. Esta atividade pode ser uma ótima oportunidade para avaliar o desenvolvimento dos estudantes. A fim de planejar sua atuação, procure diferenciar dificuldades na compreensão do texto de dificuldades na produção textual.

### Leitura 1

#### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 9 e 10.

CEL: 1, 2 e 3.

CELP: 2 e 3.

Habilidades: EF69LP29, EF69LP42 e EF89LP29.

## Orientações didáticas

A linguagem deste artigo é simples, mas seu conteúdo, embora associado ao da seção anterior (ilhas de calor urbanas), pode ser complexo para parte da turma. Oriente a leitura silenciosa e, em uma segunda etapa, forme trios – (ou quartetos, se sua turma for muito numerosa) e peça aos estudantes que façam uma paráfrase oral da exposição.

Após o estudo do texto, sugira aos estudantes que levem a discussão para a aula de Ciências. Eles podem apresentar ao professor desse componente curricular a compreensão que construíram do conceito de convecção e verificar se estão sendo precisos. Antecipe essa possibilidade de diálogo interdisciplinar para o professor da área, de modo que ele possa se preparar e, se considerar produtivo, aprofundar o conhecimento em foco.

Caso os estudantes questionem a diferença na informação sobre a elevação de temperatura promovida pelas ilhas urbanas de calor – o esquema ilustrado informa variação de até 10 °C e o artigo, de até 12 °C –, mencione que são médias e que, provavelmente, os estudos estão considerando critérios diferentes (porte das cidades, por exemplo).

Durante o dia, nós absorvemos o calor emitido pelo Sol, os bichos absorvem, assim como as máquinas, as construções... Durante a noite, tudo isso tende a emitir o calor absorvido. Esse calor fica preso na superfície da **atmosfera**, deixando a temperatura mais quente. Para o calor ir embora, ele tem que ir cada vez mais para cima, como uma pipa subindo no céu.

Os cientistas achavam que a habilidade de guardar e liberar calor das coisas e das pessoas era o principal motivo das ilhas de calor. Porém, um novo estudo mostrou que o principal responsável é outro: a convecção. Não se espante! Convecção é a forma de transmissão do calor pelo movimento do ar. Ou seja: quando o ar quente sobe para a atmosfera e o ar frio desce para o solo, é a convecção que está atuando. Portanto, aqui está o segredo de o campo ser mais fresco do que a cidade: a superfície da vegetação tem mais convecção do que as paredes lisas de prédios da cidade grande!

Porém, as coisas não acontecem de forma tão simples assim: o efeito da convecção depende também do clima e do tipo de vegetação. Por exemplo, em áreas secas, como na Caatinga, no Nordeste do Brasil, a vegetação é mais curta e rasteira, tendo menos liberação de calor, se comparada com as cidades. Mas em áreas onde chove mais o campo ganha da cidade em liberação de calor, porque a vegetação frondosa possui mais convecção. Nas cidades, as construções de concreto que estão em todo lugar, como em prédios e asfaltos, são boas em absorver calor e não tão boas em liberá-lo.

Não é possível eliminar totalmente as ilhas de calor, pois elas resultam das mudanças da paisagem que vêm com o crescimento das cidades. Mas é importante dizer que seus efeitos e impactos podem ser diminuídos. Uma das maneiras é a reflexividade das cidades. Como fazer isso? Pintando os telhados de branco ou instalando telhados verdes, aqueles cobertos por grama ou plantas [...].

As coberturas claras fazem um melhor trabalho refletindo calor, enquanto os verdes armazenam o calor do Sol, utilizando-o para desenvolver as plantas. Tanto o telhado branco quanto o de cobertura vegetal, ao refletirem o calor, atuam como isolante térmico. Assim, não é necessário usar tanto o ar-condicionado para fazer a casa ficar fresquinha. Resultado: economia de energia.

GOMES, Raphael de Souza Rosa; BENEDITO, Paulo Vinicius dos Santos; SILVA JUNIOR, Deógenes Pereira da. Por que as cidades costumam ser mais quentes do que o campo? **Ciência Hoje das Crianças**, [s. l.], ano 29, n. 279, p. 11, jun. 2016. Disponível em: [https://cienciahoje.periodicos.capes.gov.br/storage/acervo/chc/chc\\_279.pdf](https://cienciahoje.periodicos.capes.gov.br/storage/acervo/chc/chc_279.pdf). Acesso em: 5 mar. 2022.

**Atmosfera:** camada de gases que envolve um planeta.



## DESVENDANDO O TEXTO

### 1. O texto explica o que é convecção.

- Explique esse conceito.
- Que conhecimento anterior foi modificado com o estudo desse fenômeno?
- Cite a frase que indica que houve uma mudança no conhecimento que se tinha do assunto.
- Valendo-se das informações sobre as correntes de convecção, explique a seguinte ilustração.

1a. Convecção é a forma de transmissão de calor por meio do movimento do ar.

1b. A ideia de que as “ilhas de calor” eram provocadas, principalmente, pela habilidade de pessoas e coisas de guardar e liberar calor.

1c. “Porém, um novo estudo mostrou que o principal responsável é outro: a convecção.”

1d. O esquema mostra como funciona o aparelho de ar condicionado: o ar que está no alto fica mais frio e desce, provocando a subida do ar mais quente.

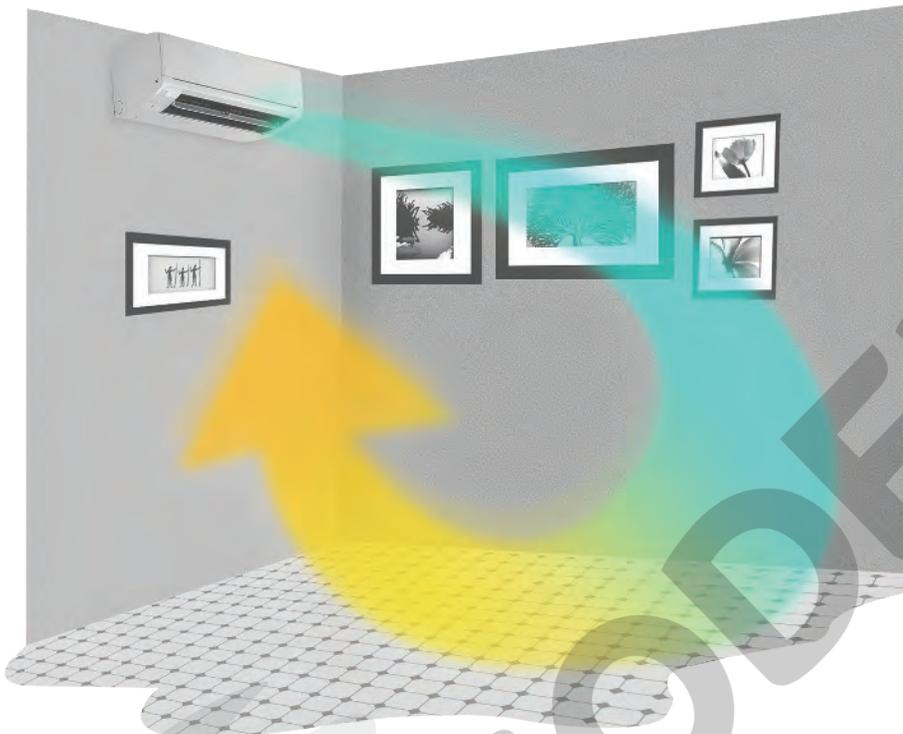


FOTO: MONTAGEM/MARCEL LISBOM/ARQUIVO DA EDITORA. FOTOS: VECTOR ILLUSTRATION/SHUTTERSTOCK; MAPONG/SHUTTERSTOCK; BANANA REPUBLIC IMAGES/SHUTTERSTOCK

### 2. Releia o primeiro parágrafo.

2c. Revela que haverá tentativa de apresentar o conceito de forma acessível, sem dados que possam tornar a exposição excessivamente minuciosa ou técnica.

- Qual conceito os produtores do artigo sentiram necessidade de explicar ao leitor? 2a. O conceito de ilha de calor urbana.
  - Que palavra empregaram para introduzir a explicação? 2b. Simplificando.
  - O que essa palavra revela sobre como será feita a explicação?
3. No terceiro parágrafo, os produtores do artigo dirigem-se diretamente ao leitor com a frase “Não se espante!”.
- O que poderia causar o espanto do leitor? Por quê?
  - Qual é o efeito desse comentário sobre o leitor?

3a. O termo convecção, que não é conhecido e poderia ser considerado muito complexo ou, ainda, algo perigoso.

3b. O comentário pode chamar a atenção para o conceito ou tranquilizar o leitor que teme uma exposição complexa.

## Orientações didáticas

**Desvendando o texto – Questão 1c** – Chame a atenção dos estudantes para o emprego da conjunção *porém* na frase apresentada na resposta, destacando sua função na progressão temática do texto. Leve-os a perceber que, além de articular as frases, ela estabelece uma relação de sentido de oposição, destacando que houve uma mudança em relação às explicações sobre as causas das ilhas de calor.

## Orientações didáticas

**Como funciona um artigo de divulgação científica? – Questão 1b** – Pergunte aos estudantes se o veículo de publicação também confirma essa ideia. Eles devem remeter ao fato de o texto circular em uma revista destinada ao público infantil.

**Questão 2d** – Destaque aos estudantes que a comparação estabelecida com algo do repertório do leitor é um dos aspectos da construção composicional dos textos de divulgação científica, que buscam tornar os conceitos palatáveis para um público não especialista.

**Questão 3a** – É possível que haja divergência, uma vez que os estudantes vão se apoiar na própria experiência. Ajude-os a perceber que houve cuidado, por parte dos pesquisadores, em aproximar o conteúdo e a linguagem do universo conhecido pelos leitores.

**Questão 3b** – Finalize a atividade retomando a conversa realizada antes da leitura e a tentativa de responder à pergunta que dá título ao texto. Pergunte se alguém encontrou no texto novas explicações para a diferença de temperatura entre as cidades e o campo e verifique as justificativas. Incentive-os a reformular seu posicionamento com base no que descobriram com a leitura. Destaque, se possível, respostas que evidenciem que um artigo de divulgação científica pode oferecer informações curiosas ao público leigo ou corrigir equívocos. Se quiser ampliar os estudos, proponha aos estudantes que façam a retextualização do artigo de divulgação científica, do discursivo para o esquemático (o contrário do que fizeram na seção anterior), com a finalidade de ampliar a compreensão e a análise do texto. Eles podem recorrer ao uso de ilustrações que reproduzem os espaços comparados (zona rural e centros urbanos) e pensar em elementos icônicos que contribuam para representar os conceitos descritos. Relembre-os da importância de associar, de forma coerente, a linguagem verbal e a não verbal. Oriente-os sobre o uso significativo das cores e seus efeitos de sentido. Se considerar mais produtivo, proponha que a atividade seja feita em grupos. Desse modo, os estudantes desenvolvem a habilidade EF69LP33.

4. O texto apresenta formas de reduzir o impacto das “ilhas de calor urbanas”. Como isso pode ser feito?
5. Os autores do artigo, citados na referência bibliográfica do texto, são estudantes do curso de pós-graduação na área de Física Ambiental de uma universidade.
  - a) O que é pós-graduação? Se for preciso, faça uma pesquisa.
  - b) Para o leitor, que importância tem essa informação sobre os autores? *5b. A informação mostra que, por serem estudiosos da área, estão capacitados para discutir o assunto.*

4. O calor pode ser reduzido com telhados pintados de branco, para que reflitam o calor, ou cobertos por grama ou plantas, que o armazenam. Nos dois casos, atuam como isolante térmico.  
5a. É um curso de especialização realizado após o curso universitário (graduação).

## COMO FUNCIONA UM ARTIGO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA?

Agora que você já estudou informações e estratégias do texto, responda às questões sobre as características do artigo de divulgação científica.

1. O artigo aborda um tema científico.
  - a) A qual área principal ele está relacionado? *1a. Física (Ciências).*
  - b) O artigo não foi escrito para a leitura de cientistas dessa área. A quem ele se destina? Quais características confirmam isso?
2. Observe as estratégias usadas pelos produtores do artigo para se comunicar com seus leitores.
  - a) Que recurso eles empregaram no título para atrair a atenção?
  - b) Que percepção comum eles mobilizaram para introduzir o tema?
  - c) Que estratégia usaram para relacionar essa percepção ao campo do conhecimento científico?
  - d) Para se comunicar com as crianças, os produtores do artigo valeram-se de referências conhecidas por esse público. Cite uma comparação que comprova isso.
3. Reflita sobre a circulação do texto.
  - a) Na sua opinião, ele é suficientemente claro para explicar o fenômeno da convecção para uma criança de 10 ou 11 anos? Justifique sua resposta.
  - b) Você, particularmente, teria se interessado pelo tema? Após ler o texto, você considerou o tema interessante ou não? Por quê?

1b. Às crianças e aos adolescentes. O texto é bastante didático, procurando esclarecer todas as informações de maneira simples, um cuidado que não seria necessário caso se dirigisse a cientistas.

2a. Eles fizeram uma pergunta que associa o tema a algo conhecido pelas crianças.

2b. A percepção de que as áreas rurais são mais frescas do que as cidades.

2c. Eles indicaram que cientistas e pesquisas confirmam a percepção das diferentes temperaturas.

2d. Sugestão: “Para o calor ir embora, ele tem que ir cada vez mais para cima, como uma pipa subindo no céu”.

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

## Da observação para a teoria

O gênero **artigo de divulgação científica** caracteriza-se por transformar um discurso da área científica ou tecnológica em um texto que pode ser entendido por um público amplo. Para isso, emprega palavras acessíveis e se vale de estratégias que facilitam a compreensão dos conteúdos produzidos por especialistas, sem perder a precisão necessária à exposição desse tipo de conhecimento. Além de ser divulgado por meio de textos escritos, o conhecimento científico também pode chegar ao público comum por meio de *podcasts*, vídeos e *stand-ups* científicos, por exemplo.

## Leitura 2 VÍDEO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

O texto que você vai ler a seguir é a transcrição de um vídeo postado em um canal que aproveita figuras da cultura *pop* para trabalhar temas científicos.

Sejam bem-vindos ao Nerdologia. Eu sou o Átila, e eu sou o Átila e eu sou o Átila. Hoje vamos ver como seria a fisiologia do Groot se ele realmente fosse uma planta.

Afinal, seria possível uma planta humanoide pensar, andar e falar, mesmo que sempre a mesma coisa?

Nos quadrinhos dos **Guardiões da Galáxia**, o Groot é um membro da flora *colossus* do Planeta X, antes quase extintos, capazes de crescer, se regenerar, modificar o corpo e ainda dançar. Se regenerar bastante seria um trabalho fácil pro Groot, já que as plantas preservam muito mais células-tronco ao longo da vida, capazes de formar qualquer tipo de tecido, em partes que chamamos de meristemas, como no caule e nas pontas dos ramos. Por isso plantas conseguem se regenerar tão bem e muitas podem ser propagadas por um pedaço de raiz ou um tronco, capaz de formar uma planta inteira. Aliás, ao invés de um Groot no vaso, deviam é tá crescendo um exército inteiro de Groots. E ele precisaria beber bastante água se quisesse crescer à vontade, porque mesmo usando o gás carbônico pra crescer, as plantas precisam do hidrogênio da água.

Além disso, a habilidade toda de modificar o corpo faz todo sentido biológico pro Groot, afinal as plantas não podem escolher muito bem onde crescem ou mudar de lugar depois que o processo começou, então precisam aproveitar o que vier e se adaptar à situação. Então uma mesma planta pode crescer bem diferente em um lugar mais iluminado ou com menos água, da mesma forma que, pra fazer aqueles eucaliptos compridos que a gente usa pra fazer papel, é só plantar vários juntos, enquanto uma árvore que cresce sozinha, sem precisar competir por luz com as outras, normalmente é uma planta mais baixa, que faz uma copa bem mais larga.



Groot, personagem da sequência **Guardiões da Galáxia**, com direção de James Gunn. Estados Unidos, 2017.

### De quem é o texto?



Foto de 2018.

**Átila Iamarino** é biólogo. Ele apresentava os vídeos de Ciência do canal **Nerdologia**, um dos mais acessados na internet brasileira. Durante a pandemia da covid-19, Átila foi um dos especialistas que contribuíram para conscientizar a população sobre a gravidade do vírus.

## Leitura 2

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 5, 7, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3, 4 e 6.

CELP: 1, 2, 3, 4, 6, 7 e 10.

Habilidades: EF69LP29, EF69LP43 e EF89LP28.

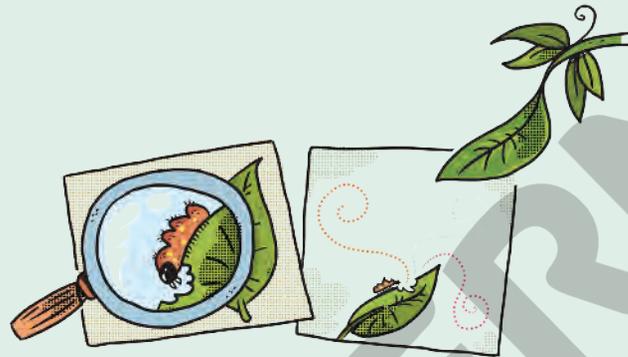
### Orientações didáticas

O texto apresentado é a transcrição de um vídeo. Os limites dos gêneros desenvolvidos a partir do avanço da internet e de suas inúmeras possibilidades ainda não estão suficientemente determinados, e há certa indefinição no uso de termos que designam suporte e gênero. Usaremos a terminologia *vídeo de divulgação científica*, conforme aparece na BNCC.

Recomendamos que os estudantes assistam ao vídeo para que possam explorar a articulação das linguagens. Caso a sala de aula não disponha dos equipamentos necessários, verifique se é possível utilizar equipamentos de outros setores da escola ou solicite aos estudantes que, em grupos, assistam ao vídeo usando celulares. Outra possibilidade é pedir que o vejam como tarefa de casa. Caso nenhuma das alternativas seja viável, eles podem assistir ao vídeo em casa e, depois, realizar a atividade 6 e a proposta em **Desafio da linguagem**.

Independentemente de usar o vídeo ou a transcrição, solicite aos estudantes que acompanhem a exposição do biólogo e tomem notas das informações principais e das dúvidas que tiverem. Depois, em grupos, devem verificar se conseguem sanar as dúvidas anotadas. Esta deve ser uma atividade curta, de organização do pensamento, antes de os estudantes iniciarem o trabalho com as questões.

Agora, algo que não faz tanto sentido é ele falar só “Eu sou Groot”, não porque plantas não falem, mas porque o repertório delas é bem mais variado, já que elas não podem fugir e precisam caprichar bastante na resposta aos predadores. Por isso, produzem uma série de compostos tóxicos, amargos ou até grudentos, que atrapalham quem resolve comer uma folha dando sopa. O problema é que isso gasta muita energia, que idealmente podia ser usada pra outras coisas, como crescer. Então o melhor dos dois mundos é poder fazer esses compostos, mas deixar pra fazer só quando algum predador pentelho aparece. Para agilizar essa resposta, várias plantas podem soltar cheiros quando são atacadas. O cheiro se espalha pelo ar e avisa outros galhos ou mesmo as plantas vizinhas que lagartas apareceram, por exemplo. Assim, os galhos e as plantas que sentem o cheiro das folhas sendo comidas aproveitam pra produzir o sabor amargo e proteger as suas folhas.



GAUJO BERTAZZI/QUOVO DA EDITORA

E o Groot poderia usar o cheiro, inclusive, pra caçar, como essa cuscuta, uma planta parasita que procura os pés de tomate que vai parasitar pelo cheiro. E no caso da lagarta comendo as folhas, a planta pode falar com mais do que outras plantas. O cheiro liberado pelas folhas sendo comidas também pode servir pra atrair os predadores da lagarta, como vespas que vão colocar os ovos dentro da lagarta, de onde as suas larvas vão sair, comê-la por dentro e fazer um belo estrago. Pra saber quais são as lagartas comendo suas folhas, elas são capazes de diferenciar a saliva dos herbívoros, ou seja, não só conseguem sentir o cheiro de outras plantas, como sentem o sabor da saliva nas suas folhas.

Também sabemos que o Groot seria capaz de ouvir os outros. Dependendo de quem estiver comendo as folhas, as plantas conseguem sentir a vibração da mastigação, ou seja, elas conseguem ouvir e diferenciar qual é a lagarta folgada comendo as suas folhas. Plantas podem não curtir o *mix* de músicas das décadas de 70 e 80, mas mesmo brotos de milho dirigem a raiz em direção ao som, principalmente se a fonte estiver entre a frequência de 200 e 300 hertz.

Pra se movimentar pra lá e pra cá, ele poderia aproveitar as células que fazem a contração de plantas como a dioneia, conhecida como vênus papa-mosca, ou como a dormideira. As duas são capazes de reagir, e se mexem quando sentem contato com as folhas: a papa-mosca fecha a folha em uma vítima, e já a dormideira dá a impressão de que a folha tá morta, ou derruba o inseto passando.

Referência à trilha sonora de **Guardiões da Galáxia**.

Como Peter Wohlleben conta em **A vida secreta das árvores**, pra ter uma reação como essa, elas precisam ser capazes de transmitir mensagens, como os nossos neurônios fazem, com a diferença de que o impulso delas é bem mais lento do que os nossos. Mas é o mesmo princípio de comunicação, o que explica por que que no filme o raciocínio dele é um pouco mais lento. Pra realmente vermos do que que o Groot seria capaz ou até onde vai sua inteligência, provavelmente precisaríamos de mais plantas, já que na floresta as árvores são ligadas por uma rede de fungos em contato com as suas raízes chamados de micorrizas (de *mykos*, que é fungo, e *riza*, raiz), mas não os cogumelos que estamos acostumados a pensar, e sim as fibras que formam a maior parte dos fungos. Como muitas mídias sociais, o fungo intermedeia as mensagens e tira o seu pagamento da comunicação; a retribuição é que eles trocam nutrientes como carbono e nitrogênio entre as plantas, das que tão indo bem e têm sobrando pras que tão indo mal, além de mandar as mensagens de quais delas tão sendo comidas por quais herbívoros. Uma rede de comunicação de fibras de fungo que ganhou o nome de *wood wide web*.

O curioso é que com esse tipo de comunicação as plantas tão fazendo uma espécie de computação: elas recebem informação, trocam mensagens entre si e agem de acordo com isso, como o nosso sistema nervoso faz, num ritmo muito mais lento, mas de uma certa forma, coletivamente, a floresta tá pensando sobre o que se passa.

E se o Groot é tão resistente e capaz de se regenerar, o seu maior inimigo talvez seja uma figueira mata-pau. As mata-paus são figueiras que nascem em cima de outras plantas, das sementes no cocô de pássaros e macacos em galhos altos. E uma das primeiras coisas que uma mata-pau faz é crescer uma raiz de lá de cima até o chão atrás de água e nutrientes. Ela aproveita a vantagem de já crescer lá em cima pra fazer uma copa por cima da árvore onde tá, ao mesmo tempo em que as suas raízes abraçam o tronco e começam a estrangular sua hospede. Pouco a pouco, ela vai engrossando essas raízes e formando um tronco, sufocando e matando a árvore original, até não sobrar nada de quem um dia foi a sua hospede, só o tronco oco da mata-pau. Afinal, na natureza nem tudo são flores.

Nesse episódio eu cito **A vida secreta das árvores**, do Peter Wohlleben, um livro bem legal sobre como as plantas interagem na floresta, onde ele explica a ciência recente de como as plantas trocam informação e nutrientes pela *wood wide web*, como se comunicam e até como guardam eventos passados. Bem legal e acessível a todo mundo. [...]

IAMARINO, Átila. A Biologia do Groot. **Nerdologia**. [S. l.], 4 maio 2017. (8 s a 6 min 38 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LvSw0mD2CPI>. Acesso em: 6 mar. 2022.



GALIANO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

## Orientações didáticas

**Refletindo sobre o texto** – Sugerimos que a atividade seja realizada em duas etapas. Na primeira, os estudantes podem responder, por escrito e individualmente, às questões 1 a 4. Após a correção coletiva, eles podem discutir as questões 5 e 6, refletir sobre elas e fazer anotações individuais. Provavelmente, será preciso reapresentar o vídeo.

**Questão 2c** – Os estudantes devem citar outro exemplo que revele relações bem-humoradas entre o personagem e o conteúdo científico, como a referência às músicas produzidas e veiculadas nas décadas de 1970 e 1980, base da trilha sonora do filme, indicadas como algo que as plantas poderiam não curtir, embora costumem se dirigir até certos sons.

1a. O texto informa que se trata de uma planta humanoide dos quadrinhos dos **Guardiões da Galáxia**.

1b. Áttila vai investigar se seria possível atribuir a uma planta as características humanas, como pensar, andar e falar.

1c. Sim. O pesquisador tem como fonte o livro **A vida secreta das árvores**, de Peter Wohlleben.

### REFLETINDO SOBRE O TEXTO

**1.** O canal **Nerdologia** se propõe explorar temáticas científicas sugeridas por filmes, HQs e *games*.

a) Como o produtor do texto ajuda o leitor que não conhece o personagem Groot a entender sua identidade?

b) Qual proposta de investigação Áttila cria com base no personagem?

c) Um artigo de divulgação científica costuma partir de um estudo, geralmente recente, que serve como fonte das informações. Isso também ocorre nesse caso? **3c. A figueira-pau nasce no alto de uma árvore e suas raízes cercam e estrangulam o tronco original. Essa característica poderia fazer dessa árvore um**

**2.** Reflita sobre a interação entre o produtor do vídeo e o receptor. **antagonista para Groot.**

a) O que justifica a repetição de “Eu sou Áttila”?

b) Essa repetição dá pistas sobre o tipo de interação que Áttila terá com o conteúdo e com o público. Explique por quê.

c) Cite outro exemplo para confirmar o que você explicou no item anterior. **2c. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.**

**3.** O vídeo tem como estratégia central a associação das habilidades de Groot às características próprias das plantas.

a) No que diz respeito às potencialidades das células-tronco das plantas, qual aspecto foi aproveitado na composição do personagem Groot? Qual não foi?

b) De que maneira o exemplo dos eucaliptos esclarece a habilidade de Groot de modificar seu corpo?

c) Como as características peculiares da figueira-pau poderiam inseri-la em uma narrativa de ficção protagonizada por Groot?

d) Áttila confirma a possibilidade de as plantas, assim como Groot, falarem? Explique sua resposta.

**4.** No nono parágrafo, o pesquisador amplia e aprofunda as informações sobre a comunicação das plantas, relacionando-as à ideia de inteligência.

a) Por que tomar Groot como exemplo isolado já não é suficiente para a explicação? **4a. A explicação levará em conta uma rede entre plantas, já que elas costumam estar interligadas.**

b) Explique o que é **wood wide web**. **4b. Wood wide web é uma rede de comunicação entre as árvores criada por fibras de fungos que atuam na redistribuição dos nutrientes entre as plantas e na transmissão de informações, como aquelas que se referem aos predadores.**

**5.** Releia a transcrição.

a) O texto é uma atividade de fala espontânea? Justifique.

b) A linguagem é monitorada? Justifique. **5c. Sim. Há algumas poucas expressões informais, como predador pentelho e lagar.**

c) A linguagem usada tem marcas de informalidade? Justifique. **ta folgada.**

d) Cite três exemplos de linguagem técnica, que é comum nos textos de divulgação científica, e explique se eles dificultam a compreensão das informações transmitidas. **5d. O pesquisador vale-se de termos técnicos como meristemas, neurônios e micorrizas. Os termos não dificultam a compreensão da mensagem, uma vez que são explicados e estão em um contexto acessível.**

**6.** Reflita, por fim, sobre a composição do vídeo.

a) Descreva o conteúdo exposto nas imagens de abertura e explique qual é sua função (do começo até 17 s).

b) De que maneira o conteúdo da imagem vista a 1 min 22 s contribui para esclarecer a informação que está sendo transmitida?

**6b. As fotos incluídas mostram como a luminosidade, o vento e os limites impostos pelo asfalto interferem no crescimento das plantas e, assim, confirmam a ideia de que elas se adaptam ao ambiente.**

250

- c) Reveja o trecho que se estende de 5 min 38 s a 6 min 18 s. Suponha que alguém nunca tivesse visto uma figueira mata-pau. Que recurso é usado para favorecer a compreensão de como a planta atua?
- d) Do ponto de vista da informação, qual é a função da tela vista entre 1 min 52 s a 1 min 57 s? Ela é muito ou pouco relevante? Por quê?
- e) Qual elemento da imagem vista a 3 min 2 s revela que o produtor do vídeo aposta na leveza e no humor como estratégias para conversar com seu público? Explique como esse elemento funciona.

### Desafio da linguagem

Agora, escreva um parágrafo de análise explicando como um vídeo multimodal, isto é, que reúne várias linguagens, pode favorecer a transmissão de certos conhecimentos científicos.

Antes de iniciar, se possível, reveja o vídeo, tomando nota das informações que considerar importantes. Observe também de que modo elementos como a postura do apresentador, o tom de voz e as expressões faciais contribuem para a finalidade do vídeo. Depois, inicie a produção do texto. Siga o roteiro.

- No primeiro período, apresente o foco de sua análise: as vantagens da associação de várias linguagens para a transmissão e a compreensão do conteúdo.
- Nos períodos seguintes, desenvolva essa introdução, explorando exemplos que comprovem o que foi dito.
- Na conclusão, relacione o aspecto multimodal aos hábitos atuais do público.

7. Releia o trecho do texto lido anteriormente e, em seguida, conheça outro texto. Observe como as citações foram construídas.

### Trecho 1

Como Peter Wohlleben conta em **A vida secreta das árvores**, pra ter uma reação como essa, elas precisam ser capazes de transmitir mensagens, como os nossos neurônios fazem, com a diferença de que o impulso delas é bem mais lento do que os nossos. Mas é o mesmo princípio de comunicação, o que explica por que que no filme o raciocínio dele é um pouco mais lento. Pra realmente vermos do que que o Groot seria capaz ou até onde vai sua inteligência, provavelmente precisaríamos de mais plantas, já que na floresta as árvores são ligadas por uma rede de fungos em contato com as suas raízes chamados de micorrizas (de *mykos*, que é fungo, e *riza*, raiz), mas não os cogumelos que estamos acostumados a pensar, e sim as fibras que formam a maior parte dos fungos. Como muitas mídias sociais, o fungo intermedeia as mensagens e tira o seu pagamento da comunicação; a retribuição é que eles trocam nutrientes como carbono e nitrogênio entre as plantas, das que tão indo bem e têm sobrando pras que tão indo mal, além de mandar as mensagens de quais delas tão sendo comidas por quais herbívoros. Uma rede de comunicação de fibras de fungo que ganhou o nome de *wood wide web*.

### Fala aí!

Você acha que pode aprender assistindo a um vídeo como o de Átila Iamarino? Acredita que é um instrumento de ensino tão potente quanto o livro didático ou os artigos de divulgação científica publicados em jornais, revistas e sites? Por quê?

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

6c. O vídeo apresenta uma sequência de imagens que revela o processo realizado pela planta.

6d. Do ponto de vista da informação, ela é pouco relevante, pois apenas sintetiza o que está sendo dito, mas mudanças frequentes na imagem ao fundo contribuem para manter a atenção do público.

6e. O símbolo na parte inferior da tela é usado como um aviso de imagens que costumam provocar o nojo, o que é uma provocação bem-humorada para o público.

### Orientações didáticas

**Fala aí!** – Estimule falas divergentes. É possível que parte da turma valorize a linguagem mais ágil e atual do vídeo, enquanto outra prefira uma abordagem mais aprofundada ou a possibilidade de, na leitura, ter seu ritmo de compreensão respeitado.

**Desafio da linguagem** – É bastante útil a associação de várias linguagens na composição de um vídeo que transmite conhecimento científico. Imagens esquemáticas, ilustrações, *gifs* e vídeos curtos, entre outros, podem contribuir para esclarecer as informações apresentadas pelo texto verbal e oferecer exemplos que ampliem o conhecimento e corrijam possíveis equívocos de compreensão. Além disso, a multiplicidade das linguagens é um aspecto da comunicação atual com o qual o público está habituado, portanto recorrer a ela é uma forma de conquistar mais atenção para o conteúdo produzido.

Oriente os estudantes a trocar os textos para corrigir a atividade considerando o atendimento aos itens do roteiro; a realização de uma análise breve, mas consistente e informativa; a articulação das informações em nome de um texto coerente; e o uso de uma linguagem monitorada. Eles podem indicar textos com estratégias de exposição bem-sucedidas para uma leitura em voz alta. Observe que os itens do roteiro levam à composição de um parágrafo-padrão.

## Orientações didáticas

**Questão 7c** – Pergunte aos estudantes se eles conseguem reconhecer o critério que define o uso de aspas ou de recuo. Eles devem relacionar esse uso à extensão do trecho citado. Comente que as citações diretas apresentadas no trecho 2 estão de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para produções científicas. Por isso, as citações diretas de até 3 linhas devem ficar incorporadas ao texto autoral, sinalizadas entre aspas, e as citações com mais de 3 linhas devem ficar isoladas do texto autoral, com recuo de 4 cm na margem esquerda e sem aspas, pois a própria formatação já evidencia a citação direta.

**Questão 7d** – Os estudantes têm entrado em contato com as regras de referências bibliográficas em textos científicos desde o 6º ano, portanto é esperado que saibam dar essa resposta. Ajude-os se for necessário.

**Fala aí!** – Estimule os estudantes a resgatar aquilo que já conhecem acerca do tema. Reforce a ideia de que, durante sua jornada de estudo, eles deparam com muitos textos nos quais são adotadas citações para justificar ideias, posicionamentos ou explicações. É importante que saibam identificar os modos de introdução de outras vozes no texto para compreender a quem pertence cada discurso. É fundamental, também, que reconheçam que a citação permite encontrar outras fontes de pesquisa para aprofundar o estudo.

### Trecho 2

Por outro lado, teremos como foco na obra a comunicação intraespecífica, planta-planta, algo que já vem sendo discutido (não necessariamente com consenso) pelos biólogos desde o final do século XIX. Em sua atuação como engenheiro florestal, Peter Wohlleben conheceu muito bem o caráter utilitário das árvores: “Todos os dias eu avaliava centenas de abetos, faias, carvalhos e pinheiros para saber se podiam ir para a serraria e descobrir seu valor de mercado [...]” (p. 5 do prólogo). Todavia, sua percepção sofreu mudanças ao estabelecer novas formas de se relacionar com as plantas:

Mais tarde, também passei a cuidar das áreas de reserva e a administrar funerais naturais – prática em que as cinzas do corpo humano são enterradas em urnas biodegradáveis ao pé das árvores. Conversando com muitos visitantes, mudei minha forma de enxergar a floresta. As árvores tortas, retorcidas, que antes eu considerava de menor valor, deixavam os visitantes fascinados. Aprendi com eles a não prestar atenção só nos troncos e em sua qualidade, mas também em raízes anormais, padrões de crescimento diferentes e camadas de musgo na casca das árvores (p. 5).

ARAÚJO, Gilberto Paulino de. **Ecolinguística**: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem, v. 7, n. 2, p. 137-142, 2021.

- Em ambos os trechos, foi citada a fala de um especialista no assunto. Que especialista é esse e em que área ele atua?
- No primeiro trecho, a citação foi realizada de modo indireto. Que marcas linguísticas do texto permitem concluir isso?
- No segundo trecho, há duas citações diretas. Que diferentes recursos as delimitaram?
- As citações presentes no **Trecho 2** estão acompanhadas apenas pela indicação do número das páginas em que aparecem na edição brasileira, de 2017, pois o texto é uma resenha da obra do especialista; portanto, a edição já foi mencionada e todos os trechos citados são dele. Como deveria ser feita a referência caso a segunda citação fosse inserida em um texto científico com falas de outros especialistas?

### Da observação para a teoria

Um **artigo** ou um **vídeo de divulgação científica** contém mais explicações e exemplos do que seria necessário caso a comunicação ocorresse entre cientistas. São feitas relações entre o tema e assuntos de conhecimento geral e são suprimidas informações complexas ou desnecessárias para uma visão inicial do assunto. O objetivo é favorecer a compreensão pelo público leigo.

### Lembra?

Na **citação direta**, há uma pausa na voz do autor para a inserção de outra voz, transcrita. Normalmente, esse tipo de citação é introduzido por dois-pontos e aparece delimitado por aspas. Na **citação indireta** ou **paráfrase**, o autor apresenta, com suas palavras e, em geral, de modo mais conciso, as ideias de outra pessoa.

7a. O especialista alemão Peter Wohlleben, engenheiro florestal e pesquisador.

7b. No trecho “Como Peter Wohlleben conta”, o conector *como*, com valor de *conforme*, *segundo*, e o verbo de enunciação *contar* sinalizam a citação.

### Fala aí!

Por que é necessário que o estudante saiba reconhecer as citações? E por que precisa fazê-las?

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

7c. Na primeira citação, foram empregadas as aspas; na segunda, um recuo de parágrafo.

7d. A citação deveria ser acompanhada pelo sobrenome do autor, em letras maiúsculas, ano de publicação da obra e página, nessa ordem e entre parênteses: (WOHLLEBEN, 2017, p. 5).

## Se eu quiser aprender **MAIS**

### Explicações acessíveis

1. O trecho a seguir foi transcrito de um artigo que divulgou novos conhecimentos obtidos pela NASA graças a fotografias do Sol feitas por sondas e aprimoradas com a ajuda de um algoritmo de processamento de imagem.

A região que cerca o Sol, chamada de coroa, tem a temperatura infernal de 1 milhão de graus Celsius. Ela também é cheia de partículas repletas de energia. Esses prótons e elétrons se espalham pelo sistema solar em fluxos constantes – é o que chamamos de ventos solares.

Tudo lindo, na teoria, mas a gente nunca tinha visto isso acontecer... Até agora. O que as novas imagens da NASA (com a ajuda do algoritmo) mostram é que esses ventos solares são pistolas de água. As partículas carregadas emanam do Sol de um jeito bem organizadinho. Conforme elas vão se distanciando do campo magnético solar, reagem do mesmo jeito que a água saindo da sua arminha no verão. Quanto maior a distância do tiro, mais turbulenta fica aquela água. As partículas do Sol começam a se comportar assim – menos como um jato, mais como um *spray*... E o plasma solar, esse conjunto de partículas, começa a se comportar como gás. A NASA conseguiu fotografar exatamente essa transição, da qual nasce o vento solar que ajuda a “preencher” nosso sistema.



LEONARDI, Ana Carolina. 5 coisas que você não sabia sobre o Sol. **Revista Exame**, [s. l.], 24 set. 2016. Disponível em: <https://exame.com/ciencia/5-coisas-que-voce-nao-sabia-sobre-o-sol/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

- a) Esse artigo está disponível no *site* de uma revista. É possível prever o grau de conhecimento do leitor que o acessará? Por quê?
- b) A autora do artigo incluiu algumas explicações. Anote no caderno aquelas que se referem a:
  - I. coroa solar;
  - II. prótons e elétrons;
  - III. ventos solares.
- c) Ela também incluiu uma palavra que sugere quão alta é a temperatura de um milhão de graus Celsius. Qual é a palavra?

1a. Não. Uma revista na internet pode ser acessada por qualquer pessoa.

1b. I. Região que cerca o Sol; II. Partículas repletas de energia; III. Fluxos constantes de prótons e elétrons pelo sistema solar.

1c. Infernal.

253

## Se eu quiser aprender mais

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4 e 5.

CEL: 1, 2, 3 e 6.

CELP: 2, 3 e 10.

Habilidades: EF89LP29 e EF89LP30.

### Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes vão comparar estratégias que contribuem para a didatização dos textos científicos. Destacamos, sobretudo, o uso de *hiperlinks*. Neste momento, em que as tecnologias digitais são elementos imprescindíveis na rotina dos estudantes, mobilizar práticas da cultura digital e conhecer o conceito e o uso corrente de hipertextos e *hiperlinks* é dar significado a um conhecimento já apropriado, mas não formalizado por eles. Os jovens recorrem constantemente a buscas e pesquisas rápidas na internet para tirar, com ou sem profundidade, qualquer dúvida sobre diversos assuntos e, nesse processo, muito provavelmente já se utilizam dos *hiperlinks*, porém fazem isso de forma intuitiva. A seção objetiva criar a oportunidade de sistematização fundamentada da função de hipertextos e *hiperlinks*, instrumentalizando os estudantes para um uso mais consciente dessas ferramentas.

## Orientações didáticas

**Questão 1d** – Espera-se que os estudantes percebam que a produtora do texto não quer deixar seu leitor sem as informações necessárias para que ele compreenda o assunto que está sendo divulgado. Leve os estudantes a constatar a importância dos mecanismos de paráfrases nos textos de divulgação científica. Ressalte que, como os leitores costumam ser leigos no assunto, é importante explicar a eles os conceitos de modo mais didático para que consigam compreendê-los. Essas paráfrases constituem mecanismos de progressão temática dos textos de divulgação científica.

**Questão 1f** – Sugestão de *hiperlink*: NASA ou algum dos conceitos descritos, como coroa solar, prótons, elétrons e ventos solares, que podem ser aprofundados. Como critério para validar ou não a escolha, considere que o *hiperlink* vincula uma expressão do texto a outro texto, no qual a palavra é tratada como tema central.

**Sabia?** – Sugerimos que você amplie a atividade voltando ao texto da **Leitura 1** após ler o boxe. Pergunte aos estudantes quais termos ou expressões daquele texto mereceriam *hiperlinks*: *atmosfera* e *caatinga*, por exemplo, poderiam contar com explicações mais detidas, que contribuíssem para a compreensão dos conceitos e dos exemplos do artigo; já *convecção* e *ilhas de calor* não precisariam, pois o próprio texto as explica.

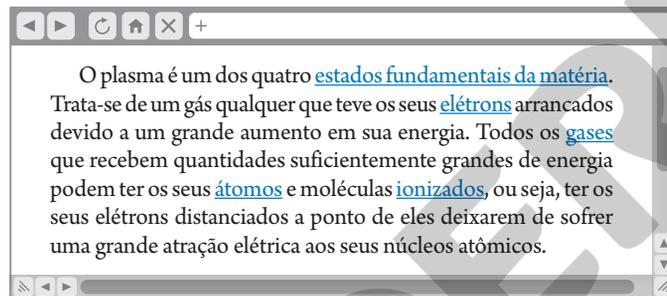
- d) Compare o primeiro parágrafo com a reelaboração escrita a seguir, da qual foram retiradas as explicações.

A coroa solar tem a temperatura de um milhão de graus Celsius. Ela também é cheia de prótons e elétrons que se espalham em ventos solares.

Em sua opinião, por que a autora do artigo se preocupou em incluir os elementos explicativos?

- e) Os ventos solares foram comparados com pistolas de água. O que os torna parecidos? Qual é a função da comparação?
- f) Esse artigo de divulgação científica não contou com *hiperlinks*, mas esses também são recursos didáticos produtivos. Para você, qual palavra poderia levar a outro texto, contribuindo para a compreensão do que se expõe?

2. Leia o trecho a seguir, retirado de um *site* dedicado à divulgação de conteúdos escolares.



HELERBROCK, Rafael. O que é plasma? **Brasil Escola**. [S. l.], [201-]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/fisica/o-que-e-plasma.htm>. Acesso em: 6 mar. 2022.

- a) Em que ambiente o texto foi publicado: impresso ou digital?
- b) As palavras em destaque são exemplos de *hiperlinks*. O que os *hiperlinks* indicam sobre a ordem de leitura de um texto digital?
- c) Compare o texto desta atividade com o da atividade anterior em relação às estratégias empregadas para apresentar os conceitos para o leitor. Explique essa diferença.
- d) Se houvesse *hiperlinks* no texto da atividade anterior, que palavra poderia ser um *hiperlink* que direcionaria o leitor para o trecho reproduzido nesta atividade?

### Sabia?

O **hipertexto** pode conter diversos *hiperlinks*, oferecendo assim vários caminhos de leitura. Os *hiperlinks* estimulam o acesso dos leitores a certos blocos textuais e inibem a leitura de outros, que não estão disponíveis para um *link* direto. O leitor precisa desenvolver estratégias para escolher aqueles que merecem ser acessados e para buscar outros textos que sejam necessários à sua compreensão.

### Dica de professor

Em alguns casos, é melhor introduzir informações com termos simples e depois retomá-las com termos específicos, como faz a autora quando usa “partículas repletas de energia” e depois “prótons e elétrons”. Assim, você cria condições para que seu leitor siga o raciocínio que está sendo exposto.

1d e 1f. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

1e. A semelhança está no fato de que, em ambos, o fluxo das partículas é organizado: inicia-se como um jato e, mais distante da origem, assemelha-se a uma névoa. Essa comparação ajuda o leitor a compreender a informação, já que lhe oferece como parâmetro algo que faz parte de sua realidade.

2a. O texto foi publicado em um ambiente digital.

2b. Indicam que não há linearidade na leitura, pois o leitor pode escolher o caminho que deseja seguir, acessando ou não os *hiperlinks*.

2c. No texto da atividade 1, prioriza-se a paráfrase para esclarecer os conceitos. No texto da atividade 2, além da paráfrase, no trecho que se inicia por *ou seja* e explica o termo *ionizados*, há *hiperlinks* que direcionam para outras páginas que trazem os conceitos.

2d. A palavra *plasma* da expressão *plasma solar*. Para chegar a essa resposta o estudante precisa concluir que o texto desta atividade aprofunda a explicação sobre um conceito apresentado no texto da atividade 1.

## Falando sobre a **NOSSA LÍNGUA**

### Orações desenvolvidas e orações reduzidas

Diferentes formulações de uma oração podem resultar em particularidades estilísticas e ter como consequência a maior ou a menor clareza. Nesta seção, vamos falar de orações desenvolvidas e de orações reduzidas.

#### COMEÇANDO A INVESTIGAÇÃO

Leia este parágrafo transcrito do texto estudado na **Leitura 2**.

Também sabemos que Groot seria capaz de ouvir os outros. Dependendo de quem estiver comendo as folhas, as plantas conseguem sentir a vibração da mastigação, **ou seja, elas conseguem ouvir e diferenciar qual é a lagarta folgada comendo as suas folhas.** [...]

1. A expressão *ou seja* é um importante articulador da progressão desse texto. Qual é a função do segmento que introduz em relação ao anterior?
2. Copie, no caderno, o trecho destacado e divida as orações com barras. Quantas orações há nesse trecho?
3. Observe esta reescrita do segmento: *ou seja, elas conseguem ouvir e diferenciar qual é a lagarta folgada que come as suas folhas.*  
Qual é a função da oração “que come suas folhas” em relação ao antecedente *lagarta*?
4. Compare as orações “comendo suas folhas” e “que come suas folhas”. Qual efeito de sentido é mais evidente na primeira construção?

Volte a comparar as duas orações em destaque.

- I. [...] a lagarta folgada **que come suas folhas**.
- II. [...] a lagarta folgada **comendo suas folhas**.

As orações destacadas têm valor de adjetivo em relação ao antecedente *lagarta*, porém são diferentes quanto à formulação.

No trecho I, há um **pronome relativo** ligando a oração à anterior, e o **verbo** está conjugado no presente do indicativo.

No trecho II, a oração não é introduzida por um conectivo e o verbo está no **gerúndio**, uma das formas nominais do verbo.

A primeira é uma **oração desenvolvida** e a segunda, uma **oração reduzida**. Retomando a classificação que você já estudou, a primeira é uma **oração subordinada adjetiva restritiva** e a segunda, uma **oração subordinada adjetiva restritiva reduzida de gerúndio**.

1. *Ou seja* esclarece, explica melhor a ideia apresentada no segmento anterior.
2. “ou seja, elas conseguem ouvir” (1) “e diferenciar” (2) “qual é a lagarta folgada” (3) “comendo as suas folhas” (4). Quatro orações.
3. A oração caracteriza, particulariza *lagarta*.
4. A oração original enfatiza a ação em curso.

## Falando sobre a nossa língua

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 9 e 10.

CEL: 1, 2 e 3.

CELP: 1, 2 e 3.

Habilidades: EF09LP08 e EF09LP11.

### Tópicos trabalhados na parte de linguagem deste capítulo

Orações subordinadas reduzidas e orações subordinadas desenvolvidas.

## Orientações didáticas

Nesta seção, serão estudadas as orações reduzidas. A abordagem terá como foco procedimentos de formulação de períodos, com vistas a ampliar o repertório de possibilidades do estudante pela comparação entre formas desenvolvidas e reduzidas. Não é nosso objetivo tratar da classificação, um aspecto técnico que, neste momento, contribuiria pouco para o avanço do estudante no trato com a leitura e a produção de textos. Procuramos contribuir, com essa abordagem, para o desenvolvimento da habilidade da escrita de textos com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período. A distinção entre coordenação e subordinação e o reconhecimento do uso de conjunções e outros articuladores (como o pronome relativo e as preposições) e de seus efeitos de sentido são pré-requisitos que contribuem para a boa compreensão das explicações.

## Orientações didáticas

O objetivo desta seção não é enfatizar a classificação. No entanto, se, por alguma razão metodológica, preferir essa abordagem, pergunte aos estudantes como classificariam as orações: temos, no período I, uma oração subordinada adverbial concessiva reduzida de infinitivo, e, no período II, uma oração subordinada adverbial concessiva. Enfatizamos que não é objetivo desta coleção privilegiar classificações.

## Orações reduzidas

Veja um exemplo de oração reduzida nesta tirinha de Henri Tavares e Cauê Rebouças.



REBOUÇAS, Cauê; TAVARES, Henri. **Quadrinhos Utópicos**. [201-]. 1 tirinha.

A **intertextualidade** é um recurso importante nessa tirinha. Ela alude à história do rei Artur, que teria retirado uma espada mágica de uma pedra, o que o fez ser reconhecido como nobre e destinado ao trono da Bretanha, apesar da desconfiança e da rejeição dos nobres. É por isso que sua história é retomada nessa tirinha que inspira a autoconfiança.

A legenda do primeiro quadrinho remete à ideia de pré-julgamento. Compare a formulação original, que emprega uma oração reduzida, com uma reformulação com oração desenvolvida.

- I. Eles vão julgar sem conhecer o seu caráter.
- II. Eles vão julgar embora não conheçam o seu caráter.

As duas orações subordinadas têm valor adverbial e expressam a relação de concessão: há oposição entre as ações de julgar e de não conhecer; a ausência de conhecimento deveria impedir o julgamento.

No segundo período, nota-se a estrutura de uma oração subordinada adverbial desenvolvida: a oração subordinada é introduzida por **conjunção** e o **verbo** está conjugado em um dos tempos; no caso, o presente do subjuntivo.

Eles vão julgar **embora** não **conheçam** o seu caráter.

↓                                  ↓  
conjunção                        verbo

No primeiro período, observa-se a estrutura de uma oração reduzida: a conexão é feita por uma **preposição** e o **verbo** aparece na forma nominal infinitivo.

Eles vão julgar **sem** **conhecer** o seu caráter.

↓                                  ↓  
preposição                        verbo

## Orientações didáticas

**Investigando mais** – Sugerimos que os estudantes façam as atividades 1 e 2 e que elas sejam corrigidas em seguida. A atividade 3 deve funcionar como revisão tanto de tópicos gramaticais estudados nos últimos capítulos quanto de elementos relativos à oralidade.

As atividades propostas para o estudo das orações reduzidas destacam as relações semânticas e as operações que podem resultar na escrita de um texto mais eficiente. Caso prefira, por alguma razão metodológica diferente da que propomos aqui, explorar também a classificação, peça aos estudantes que a incluam nas atividades cabíveis. Veja quais são elas e o gabarito a seguir.

1a. Oração subordinada adjetiva restritiva.

1b. Oração subordinada adverbial temporal reduzida de gerúndio.

2e. I. Oração subordinada adjetiva restritiva reduzida de participio; II. Oração subordinada adjetiva restritiva reduzida de gerúndio.

2f. Oração subordinada adverbial causal reduzida de participio.

A maioria dos textos faz uso tanto de orações desenvolvidas quanto de orações reduzidas. A opção por uma ou outra deve-se à busca de clareza, à adaptação a determinado estilo, à tentativa de evitar repetições, ao objetivo de enfatizar determinada ideia, entre outras possibilidades.

### Lembra?

O **infinitivo** tem a terminação **-r**: *cantar, vender, partir* etc. Pode assumir a forma de infinitivo pessoal: *fazer, fazeres, fazer, fazermos, fazerdes, fazerem*.

O **gerúndio** conta com a terminação **-ndo**: *cantando, vendendo, partindo* etc.

O **participio** regular tem a terminação **-ado** e **-ido**: *falado, vendido, partido* etc. Existem também formas irregulares: *aceso, preso, eleito* etc.

As **orações reduzidas** não são introduzidas por conjunções ou pronomes relativos, como as desenvolvidas, e seus verbos aparecem nas formas nominais: infinitivo, gerúndio ou participio.

## INVESTIGANDO MAIS

### 1. Leia esta notícia.

#### Mulher encontra cobra coral-verdadeira “super” venenosa passeando por praia de SP

*Serpente considerada uma das mais peçonhentas do Brasil foi flagrada em Ilha Comprida.*

Uma cobra coral-verdadeira, considerada uma das mais venenosas do Brasil, foi flagrada deslizando na orla de Ilha Comprida, no litoral de São Paulo, por uma fotógrafa. Monica Novaes, de 47 anos, compartilhou cliques da serpente com o g1 nesta segunda-feira (7), e explicou que o animal foi visto na mesma praia onde um animal marinho com aspecto de “monstro” foi encontrado na última semana.

LESLIE, Nicole. Mulher encontra cobra coral-verdadeira “super” venenosa passeando por praia de SP. **G1**, Santos, 7 mar. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/google/amp/sp/santos-regiao/noticia/2022/03/07/mulher-encontra-cobra-coral-verdadeira-super-venenosa-passeando-por-praia-de-sp-video.ghtml>. Acesso em: 8 mar. 2022.

- Em que forma nominal está *considerada*, na linha fina da notícia? Qual é a função da oração que ela introduz?
- Releia: “Uma cobra coral-verdadeira [...] foi flagrada deslizando na orla de Ilha Comprida”. Que relação de sentido há entre a oração reduzida e a oração principal?
- Em que forma nominal está *passeando* no título da notícia?
- A construção com essa forma nominal criou uma ambiguidade. Explique os sentidos que podem ser atribuídos ao título.
- Usando orações desenvolvidas, reescreva o título duas vezes de modo a indicar, com clareza, cada um dos sentidos.

1a. *Considerada* é participio e introduz uma oração que caracteriza o termo anterior (oração adjetiva restritiva).

1b. A oração reduzida, que se inicia com a forma *deslizando*, no gerúndio, expressa uma relação temporal. É equivalente a “enquanto deslizava”.

1c. No gerúndio.

1d. O título não deixa claro se a mulher estava passeando na praia (sentido literal) ou se a cobra estava fazendo isso (sentido figurado).

1e. Sugestões: Enquanto passeava por praia de SP, mulher encontra cobra coral-verdadeira “super” venenosa; Mulher encontra cobra coral-verdadeira “super” venenosa, que passeava por praia de SP.

## Orientações didáticas

**A língua nas ruas** – É bastante provável que os estudantes observem a predominância de períodos simples. Aproveite a atividade para explicar a eles como sustentar uma conclusão. Oriente-os a citar o número total de manchetes e a verificar em quantas há o emprego de orações reduzidas. Eles também devem apresentar exemplos.

2. Leia uma tira com os personagens Calvin e Haroldo.



WATTERSON, Bill. *Calvin e Haroldo*. 2017. 1 história em quadrinhos.

- Nos três primeiros quadrinhos, Calvin observa seus dedos enrugados. Qual sentimento sua expressão facial revela?
- Explique a mudança nas reações de Haroldo ao longo dos quadros.
- Embora Calvin acredite que Haroldo seja um tigre de verdade, o leitor sabe que se trata de um boneco e que suas ações são fruto da imaginação do menino. Sob esse ponto de vista, o que significa a mudança nas expressões de Haroldo?
- A reação de Calvin no último quadro justifica a interpretação que você fez no item **c**? Explique sua resposta.
- Observe a diferença entre estes dois períodos.
  - Como estava na banheira havia vinte minutos, Calvin sentiu seus dedos enrugados.
  - Como estava na banheira havia vinte minutos, Calvin sentiu seus dedos enrugando.Que diferença de sentido é produzida pela substituição da oração que emprega o particípio pela que usa o gerúndio?
- Reescreva a primeira oração do período **I** do item **e**, transformando-a em uma reduzida.

2a. A expressão facial de Calvin revela que ele estava animado com o que acontecia com seus dedos dentro da água.

2b. Haroldo passa da animação para a perplexidade e o medo.

2c. Significa que Calvin foi ficando inquieto com o que observava em seus dedos.

2d. Espera-se que os estudantes mencionem que Calvin mostra uma reação de medo, que confirma a ideia de que ele, na verdade, ficou assustado com a alteração física de seu corpo dentro da água.

2e. A oração **I** indica processo já finalizado; a **II** indica o processo em andamento.

2f. Sugestão: Estando na banheira havia vinte minutos, Calvin sentiu seus dedos enrugados.

### A língua nas ruas

As manchetes são os títulos de notícias e reportagens colocados na primeira página de um jornal com a função de destacar as matérias mais importantes daquela edição. Em geral, são textos muito sintéticos. Analise uma primeira página de um jornal e conclua se o uso de orações reduzidas é um recurso importante para garantir essa concisão. Anote as informações necessárias para justificar sua conclusão.

## Orientações didáticas

**Questão 3** – Se possível, mostre esse trecho da entrevista aos estudantes. Outra opção é pedir a dois ou três deles que se preparem para fazer a leitura na aula. Apenas após ouvir e parafrasear o texto oralmente é que eles devem ser orientados a ler a transcrição acompanhando o áudio (sem a imagem) ou a leitura. Assim, estarão mais atentos às particularidades de uma interação oral face a face. As atividades vão funcionar como uma revisão geral.

3. Leia, a seguir, o trecho de uma entrevista da escritora fluminense Thalita Rebouças ao entrevistador paulista Danilo Gentili e responda às questões.

**Danilo Gentili:** O que uma história tem que ter pra um adolescente se interessar por ela?

**Thalita Rebouças:** No meu caso tem muito humor. Eu não fico dando lição de moral, eu não quero ser a tia chata, eu quero ser a amiga mais velha gente boa...

**D.G.:** Ou seja, o seu livro não é um textão de Facebook.

**T.R.:** [risos] Não! Os meus livros têm muito humor e têm histórias com as quais os adolescentes se identificam. Podiam acontecer com eles, com os vizinhos, irmãos, primos, eu acho que é isso. E a coisa de fazer, sabe?, eu eu gosto da ideia de fazer o adolescente pensar, de fazer com que ele leia, e e e reflita e tire as próprias conclusões. Eu não quero ensinar pra ele o que que é certo ou errado.

**D.G.:** Você trata o adolescente como uma pessoa normal.

**T.R.:** Exatamente.

**D.G.:** Dá uma raiva, às vezes a pessoa quer tentar falar com adolescente...

[...]

**T.R.:** Trata que nem criança, que é um grande erro.

**D.G.:** “E aí, meu? Você está interligado ou tá plugadão aí na... no tal do Facebook? Quem tá ganhando o joguinho aí: o *Street Fighter* ou o *Word*?” Os caras nem sabe de nada e tenta falar quando... Fica ridículo, não fica?

**T.R.:** É... Às vezes eu me acho tiazona. Eu tô tentando me me atualizar.

**D.G.:** Não, para!

**T.R.:** Não, pô! Eu comecei com 25, estou com 41 a... o tempo passou, né?...



Thalita Rebouças em entrevista a Danilo Gentili. Foto de 2016.

## Orientações didáticas

**Questão 3e** – Caso os estudantes tenham dificuldade em responder a esta questão, peça que desenvolvam a oração usada na reformulação: [...] histórias que se identificam com os adolescentes.

**D.G.:** Tá beem!

**T.R.:** Obrigada, mas o tempo passou. Então, eu com 25 era mais próxima deles, mas é bom que eu continuo tando...

**D.G.:** E como você faz agora que o tempo passou pra não se afastar dos adolescentes? Porque o adolescente que você escrevia, quando você tinha 25 anos, o adolescente era uma coisa, hoje ele é outra coisa.

**T.R.:** Olha, vou te dizer...

**D.G.:** Como você faz pra não perder esse público? Seu público mudou.

**T.R.:** Mas mudou, mas o adolescente não muda, Danilo.

**D.G.:** Não muda?!

**T.R.:** Não, assim, na essência, ele pode... óbvio quando eu comecei não tinha nem Orkut (abafa o caso!), agora tem todas as mil redes sociais e tal, mas assim... é a única diferença: eles terem o mundo literalmente na palma das mãos. Fora isso, eles sofrem com as espinhas, eles são megaintensos, amores platônicos...

**D.G.:** As inseguranças são as mesmas.

**T.R.:** ... as inseguranças são as mesmas. Então a essência deles não mudou. Então é muito gostoso, é é muito vasto esse universo adolescente. É muito bom escrever pra eles.

ENTREVISTA com Thalita Rebouças. **The noite**, [s. l.], 8 jul. 2016. (3 min 24 s a 5 min 23 s) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u8pH9gJJjic>. Acesso em: 7 mar. 2022.

- Qual imagem Thalita Rebouças escolhe para definir sua personalidade como autora? O que a imagem sugere sobre o comportamento que ela adota?
- Observe as formas verbais deste período: “Eu não fico dando lição de moral, eu não quero ser a tia chata, eu quero ser a amiga mais velha gente boa...”. Há nele orações reduzidas? Explique.
- Releia o seguinte trecho.

Os meus livros têm muito humor e têm histórias **com as quais os adolescentes se identificam**.

A oração destacada tem a função de caracterizar um termo ou de acrescentar uma circunstância?

- O que justifica, nessa oração, a presença de *com* antes do pronome relativo *as quais*?
- Veja esta reformulação:

Os meus livros têm muito humor e têm histórias identificadas com o adolescente.

A oração reduzida manteve o sentido expresso pela oração desenvolvida? Justifique sua resposta.

260



**Biblioteca cultural**

Conheça o espaço em que Thalita Rebouças escreve seus livros acessando: <https://gnt.globo.com/casa-e-decoracao/noticia/thalita-reboucas-abre-o-escritorio-em-casa-onde-escreve-seus-livros.ghtml>. Acesso em: 13 mar. 2022.

3a. Thalita escolhe a imagem da “amiga mais velha gente boa”, que remete a alguém mais experiente, mas não chato ou invasivo.

3b. Não. Foram usadas locuções verbais: *fico dando* e *quero ser* apresentam uma única ação, cabendo aos verbos *ficar* e *quero* o papel de verbos auxiliares.

3c. A função de caracterizar um termo: *histórias*.

3d. O verbo *identificar(-se)* rege essa preposição, que deve ser usada antes do pronome.

3e. Não. Na oração desenvolvida, os adolescentes são os agentes de *identificar(-se)*, enquanto, na reduzida, é o termo *histórias* que tem esse papel.

## Orientações didáticas

**Desafio da linguagem** – Organize a turma em trios. Sugira que compartilhem entre si os períodos elaborados e analisem a produção de cada um em relação ao uso da pontuação e das orações reduzidas ou desenvolvidas para expressar as relações semânticas de concessão e causa. Após a análise, eles devem chegar a um consenso e produzir um único texto, que considerarem satisfatório. Para finalizar, escolha duas produções, peça aos estudantes que anotem na lousa os períodos e faça a análise com a turma.

**Fala aí!** – Permita que os estudantes se posicionem, mas fique atento ao conteúdo das falas para evitar posturas anacrônicas e questionáveis, como a de que a mulher deve sempre sentir-se lisonjeada com comentários sobre sua aparência física, especialmente relacionada ao corpo. Os estudantes devem perceber que Thalita agradece o elogio, mas logo volta ao assunto em discussão. Pode-se levantar como um motivo o fato de desejar que a entrevista se concentre em sua produção literária, e não em aspectos não relevantes. Pode-se pensar, ainda, que, em sintonia com as recentes discussões sobre o feminismo, ela não gostaria de que sua beleza recebesse mais atenção do que sua capacidade intelectual. Destaque positivamente as falas que revelam o objetivo da autora de manter a entrevista focada em seu trabalho.

Aproveite a oportunidade para conversar com a turma sobre suas interações pessoais, se já vivenciaram situação semelhante à de Thalita, como se sentiram e reagiram, ou se já se posicionaram como Danilo, desviando o foco da conversa para aspectos menos relevantes. Favoreça um ambiente em que, por meio do diálogo, os estudantes possam refletir e reconhecer suas emoções diante de situações adversas, fortalecendo sua individualidade, assim como exercitar a empatia revendo seus posicionamentos.

3g. Thalita agradece o elogio, mas logo volta ao assunto em discussão. Pode-se levantar como motivo o fato de desejar que a entrevista se concentre em sua produção literária, e não em aspectos menos relevantes. Pode-se pensar, ainda, que, em sintonia com as recentes discussões sobre o feminismo, ela não gostaria de que sua beleza recebesse mais atenção do que sua capacidade intelectual.

- f) Danilo Gentili empregou construções próprias das interações informais. Releia. 3f. Porque o adolescente para o qual você escrevia/para quem você escrevia [...].

Porque o adolescente que você escrevia, quando você tinha 25 anos [...].

Supondo que a interação exigisse maior grau de formalidade, como ele deveria construir esse trecho?

- g) Releia esta passagem.

**T.R.:** Não, pô! Eu comecei com 25, estou com 41 a... o tempo passou, né?...

**D.G.:** Tá beem.

**T.R.:** Obrigada, mas o tempo passou. Então, eu com 25 era mais próxima deles, mas é bom que eu continuo tando...

Como a entrevistada reage ao elogio à sua aparência física? O que pode ter motivado essa reação?

- h) Reveja esta outra passagem.

3h. Não. Ela já havia iniciado a resposta, revelando compreensão da primeira pergunta.

**D.G.:** E como você faz agora que o tempo passou pra não se afastar dos adolescentes? Porque o adolescente que você escrevia, quando você tinha 25 anos, o adolescente era uma coisa, hoje ele é outra coisa.

**T.R.:** Olha, vou te dizer...

**D.G.:** Como você faz pra não perder esse público? Seu público mudou.

**T.R.:** Mas mudou, mas o adolescente não muda, Danilo.

**D.G.:** Não muda?!

**T.R.:** Não, assim, na essência, ele pode... óbvio quando eu comecei não tinha nem Orkut (abafa o caso!), agora tem todas as mil redes sociais e tal, mas assim... é a única diferença: eles terem o mundo literalmente nas palmas das mãos. Fora isso, eles sofrem com as espinhas, eles são megaintensos, amores platônicos..

Nesse trecho, Danilo interrompe Thalita. Havia necessidade de introduzir uma pergunta? Por quê?

- i) Ao retomar o turno de fala, Thalita emprega a palavra *mas* para sugerir que concorda com o falante ou discorda dele? 3i. **Discorda.**
- j) Nesse trecho, Thalita Rebouças defende uma tese que causa estranhamento ao apresentador. Identifique essa tese e explique como a entrevistada a sustenta.

**Desafio da linguagem.** Sugestão: Embora os adolescentes de hoje tenham muito mais contatos devido às redes sociais, eles não são essencialmente diferentes dos jovens de décadas atrás, já que continuam apresentando sentimentos extremos.

### Fala aí!

Algumas pessoas diriam que a reação de Thalita Rebouças ao comentário "Tá beem!" é indelicada e que ela deveria ficar envaidecida. Você concorda com essa opinião? Por quê? Marque seu ponto de vista empregando expressões como "Discordo totalmente", "Concordo" etc.

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

3j. Thalita entende que os adolescentes atuais têm acesso mais amplo às redes sociais, mas que continuam apresentando as mesmas características dos adolescentes de décadas passadas. Para isso, cita características físicas e psicológicas que não se alteraram ao longo do tempo.

### Desafio da linguagem

Resuma a tese da escritora em um só período, usando, necessariamente, uma oração com valor concessivo e outra com valor causal ou explicativo. Atenção à pontuação!

## Preparando o terreno

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3, 4 e 6.

CELP: 2, 3, 6, 8 e 10.

Habilidades: EF69LP30, EF69LP32, EF69LP34, EF89LP24 e EF89LP27.

### Orientações didáticas

O objetivo desta seção, que antecede a etapa de produção autoral, é reforçar procedimentos para seleção e leitura de textos com fins de pesquisa. O estudante deve experimentar etapas procedimentais e refletir sobre elas para entender a importância da curadoria da informação. A atividade exigirá resiliência porque os estudantes deverão retornar aos textos várias vezes para buscar e confirmar informações e precisarão fazer leituras mais globais e mais pontuais. Insista nas tarefas individuais e no cumprimento de cada orientação e estimule o esforço. É importante que eles lidem com eventuais dificuldades.

**É lógico!** – Converse sobre as estratégias para resolver dúvidas de vocabulário. É possível que os estudantes indiquem o uso de dicionário, mas podem aparecer outras estratégias, como tentar inferir o significado pelo contexto e procurar no dicionário apenas palavras que impeçam a compreensão do texto.

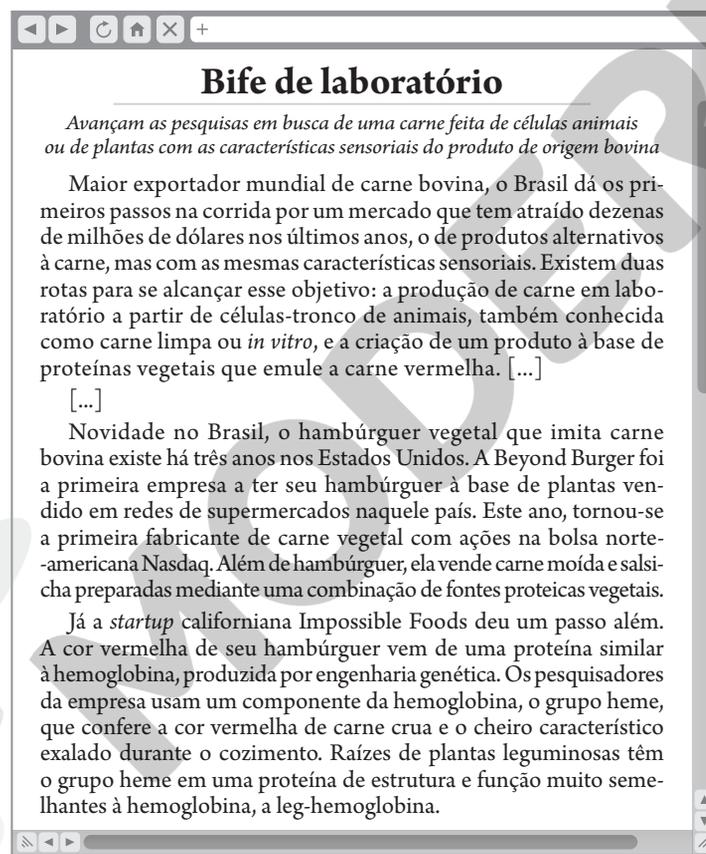
## Preparando o TERRENO

### Pesquisa e curadoria de informações

Quando realizamos uma pesquisa, costumamos nos deparar com uma infinidade de fontes, especialmente no universo digital. Que critérios devemos utilizar para checar a confiabilidade das fontes? E, depois de definirmos essas fontes, o que devemos fazer com todo aquele material? É isso que vamos estudar nesta seção que o prepara para produzir um artigo de divulgação científica. Ele tratará da produção de carne em laboratórios.

A coletânea a seguir será a base de sua pesquisa. Inicie conhecendo o conjunto de textos: veja quantos são, leia os títulos e linhas finas e identifique as fontes. Depois, vá à etapa 1 para conhecer as perguntas às quais deverá responder. Faça a leitura, considerando esse objetivo.

### Texto 1



**Bife de laboratório**

*Avançam as pesquisas em busca de uma carne feita de células animais ou de plantas com as características sensoriais do produto de origem bovina*

Maior exportador mundial de carne bovina, o Brasil dá os primeiros passos na corrida por um mercado que tem atraído dezenas de milhões de dólares nos últimos anos, o de produtos alternativos à carne, mas com as mesmas características sensoriais. Existem duas rotas para se alcançar esse objetivo: a produção de carne em laboratório a partir de células-tronco de animais, também conhecida como carne limpa ou *in vitro*, e a criação de um produto à base de proteínas vegetais que emule a carne vermelha. [...]

[...]

Novidade no Brasil, o hambúrguer vegetal que imita carne bovina existe há três anos nos Estados Unidos. A Beyond Burger foi a primeira empresa a ter seu hambúrguer à base de plantas vendido em redes de supermercados naquele país. Este ano, tornou-se a primeira fabricante de carne vegetal com ações na bolsa norte-americana Nasdaq. Além de hambúrguer, ela vende carne moída e salsicha preparadas mediante uma combinação de fontes proteicas vegetais.

Já a *startup* californiana Impossible Foods deu um passo além. A cor vermelha de seu hambúrguer vem de uma proteína similar à hemoglobina, produzida por engenharia genética. Os pesquisadores da empresa usam um componente da hemoglobina, o grupo heme, que confere a cor vermelha de carne crua e o cheiro característico exalado durante o cozimento. Raízes de plantas leguminosas têm o grupo heme em uma proteína de estrutura e função muito semelhantes à hemoglobina, a leg-hemoglobina.

**A curadoria de informações** pressupõe realizar algumas etapas fundamentais: buscar, selecionar, validar, organizar e apresentar esse conteúdo. Essas ações contribuem para que você realmente se aproprie do conteúdo, transformando-o no conhecimento que será socializado.

### É lógico!

Você precisará resolver sozinho dúvidas de vocabulário. Recorde-se de outras situações semelhantes e verifique se a estratégia empregada pode ser repetida para resolver seu problema.

Inicie as atividades desta seção levantando com a turma as etapas necessárias para a elaboração de um texto que apresente os resultados de uma pesquisa. Verifique, por meio de perguntas, o que o grupo sabe sobre procedimentos para a seleção de materiais e para a avaliação de credibilidade e converse sobre como obter informações de boa qualidade. Estimule-os a comentar seus métodos: usam buscadores? Limitam-se à enciclopédia *on-line* mais conhecida? Reformulam o que leem ou apenas copiam trechos do texto original e colam em outro documento? Conferem a credibilidade do veículo que acessam? Buscam informações em “Quem somos” ou seções parecidas? Verificam se o texto menciona suas fontes ou traz citações de especialistas? Esses procedimentos mobilizam saberes dos estudantes e levantam dificuldades que devem ser consideradas na condução da seção.

Sugerimos que você comente – em uma perspectiva interdisciplinar – a atividade com o professor de Ciências. Ele pode aproveitar o tema para explorar informações dos textos, aprofundar o conhecimento e esclarecer dúvidas dos estudantes. Após a conversa direcionada, os estudantes devem fazer uma primeira aproximação do material para se familiarizar com seu conteúdo. Isso é necessário porque, diferentemente de uma pesquisa em que fazem a seleção dos textos e, portanto, iniciam a familiarização neste processo, nesta atividade as fontes já estão disponíveis. Observamos que, para viabilizar a atividade, selecionamos apenas alguns parágrafos de cada texto, o que, inevitavelmente, condiciona a leitura. Se houver possibilidade, considere trabalhar os textos completos.



**Biblioteca cultural**

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) é uma renomada instituição pública voltada ao estímulo da pesquisa acadêmica. Sua revista pode ser acessada pela internet e conta com matérias escritas, vídeos e podcasts.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Com base nesse conhecimento, os cientistas da Impossible Foods criaram um método de produção em alta escala do grupo heme, extraíndo-o de raízes da soja. Por meio de engenharia genética, eles modificaram a levedura *Pichia pastoris* para que ela produzisse leg-hemoglobina de soja e a cultivaram em fermentadores para multiplicar a proteína.

**Hambúrguer *in vitro***

Os empreendedores que investem no cultivo de células-tronco de bovinos para criar carne sintética, também chamada de *cell-based meat* (carne feita de células), têm um argumento ainda mais contundente para atrair os amantes de um bom bife: o que eles fazem não é simplesmente algo parecido com carne, mas a própria carne. O primeiro hambúrguer *in vitro* nasceu na Universidade de Maastricht, na Holanda, a partir das pesquisas do fisiologista Mark Post.

Os estudos se iniciaram em 2008 e o resultado foi apresentado cinco anos depois durante uma coletiva de imprensa realizada em Londres. Naquela ocasião, três pessoas que provaram o hambúrguer – o próprio Post e dois especialistas em gastronomia – concordaram que a carne estava um pouco seca e pobre em sabor, devido à falta de gordura na composição, segundo o jornal *The New York Times*.

O processo desenvolvido por Post parte da extração de células-tronco bovinas de um fragmento de tecido muscular do animal. Essas células indiferenciadas multiplicam-se em um meio de cultura contendo nutrientes e fatores de crescimento, transformando-se em fibras musculares. Cerca de 20 mil finas tiras de tecido muscular combinam-se para formar um hambúrguer com cerca de 140 gramas. A produção em escala industrial será feita em um biorreator.



FRANCOIS LENOR/REUTERS/FOTOREA

Mark Post, cientista da Universidade de Maastricht, na Holanda, com uma amostra de carne de laboratório *in vitro*.

Reprodução proibida. Art. 1.º, 18.º da Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

[...]

Algumas *foodtechs*, como as norte-americanas Just e Memphis Meats, investem para produzir carne em laboratório sem fazer nem mesmo uma simples biópsia no animal. Essas empresas usam células-tronco coletadas de penas do animal para produzir carne de frango. A Just comercializa alimentos vegetais alternativos aos de origem animal, como maionese. A Memphis Meats, por sua vez, dedica-se à pesquisa de diversos tipos de carne em laboratório, incluindo frango e pato.

#### Mesma textura

Liz Specht, diretora associada de Ciência e Tecnologia do **GFI** nos Estados Unidos, provou a carne de pato – feita a partir de células-tronco – da Memphis Meat, em 2017. “O que mais me impressionou foi a textura. Quando você morde fibras musculares, percebe uma elasticidade própria, e a carne baseada em células que comi tinha a mesma qualidade”, contou ela logo depois da experiência, segundo informou a própria GFI. “A carne estava empanada e tinha um molho. Por isso, foi um pouco difícil avaliar o sabor dela em si, mas a textura era inconfundível.”

Outro desafio dos fabricantes de carne *in vitro* é provar que o produto seja seguro ao consumo humano. “Eles terão de identificar claramente quais as substâncias são empregadas no processo de diferenciação celular, comprovando a segurança e a qualidade nutricional”, pondera a bioquímica Viviane Abreu Nunes Cerqueira Dantas, da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP.

The Good Food Institute, organização especializada no desenvolvimento de proteínas alternativas.



Hambúguer *in vitro* da Universidade de Maastricht, na Holanda.

TUNES, Suzel. Bife de laboratório. **Revista Fapesp**, São Paulo, ed. 281, jul. 2019. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/bife-de-laboratorio-2/>. Acesso em: 7 mar. 2022.

## Texto 2

### Carne artificial: o que é e como é feita?

*Carne cultivada em laboratório evita abate de animais e reduz as emissões de gases estufa, mas é saudável e sustentável?*

A carne artificial, ou carne de laboratório, é uma novidade que está cada vez mais perto de chegar aos mercados. As proteínas cultivadas *in vitro* estão na mira dos investimentos de várias empresas e já evoluíram muito desde que o pesquisador holandês Mark Post apresentou ao mundo o primeiro hambúrguer feito com carne artificial, em 2013. A experiência, financiada por Sergey Brin, cofundador do Google, foi resultado de 5 anos de pesquisa e surgiu a partir da reprodução de células-tronco bovinas, cultivadas e alimentadas com nutrientes em laboratório.

Professor de fisiologia da Universidade de Maastricht, na Holanda, Post desenvolveu a técnica de cultivar células-tronco encontradas em nervos e na pele da vaca, retiradas por pequenas punções indolores aos animais, para que virassem tecidos de gordura e músculos. As células animais retiradas são colocadas em uma cultura rica em nutrientes e elementos químicos e vão se multiplicando, produzindo inicialmente pequenas tiras de músculo. Depois as tiras são unidas, coloridas e misturadas com gordura, formando um pedaço de carne artificial. Ao todo, o processo demora cerca de 21 dias.

Em paralelo, pesquisadores da Universidade McMaster desenvolveram uma maneira de fazer carne artificial empilhando finas folhas de músculo cultivado e células de gordura cultivadas em laboratório. A técnica é adaptada de um método usado para cultivar tecidos para transplantes humanos. As folhas de células vivas, cada uma com a espessura aproximada de uma folha de papel de impressora, são primeiro cultivadas em cultura e depois concentradas em placas de crescimento antes de serem removidas e empilhadas ou dobradas juntas. As folhas se ligam naturalmente umas às outras antes que as células morram.

O primeiro teste de Post resultou em uma carne muito seca, pois não continha gordura. Aos poucos, o pesquisador foi refinando sua produção, tanto no sentido de melhorar o gosto e a aparência da carne artificial quanto para diminuir o seu preço. Em 2013, o hambúrguer de Post custou 325 mil dólares e atualmente já tem seu preço estimado em 11 dólares. [...]

A produção de carne artificial pode ser uma saída sustentável para alimentar a crescente população mundial. O processo usa bem poucos animais e reduziria drasticamente as emissões de gases do efeito estufa provenientes das criações, evitando também os maus-tratos e o abate dos bichos. O consumo de água necessário para a produção também é muito menor que na pecuária.

Além disso, a carne de laboratório não necessita de hormônios para sua criação, o que evitaria contaminações e problemas de saúde, e o objetivo dos cientistas é eliminar ao máximo a necessidade de usar elementos animais na produção da carne artificial. Dessa forma, o impacto ambiental é menor. [...]

BUZZO, Bruna. Carne artificial; o que é e como é feita? **eCycle**. [S. l.], [202-]. Disponível em: <https://www.ecycle.com.br/carne-artificial/>. Acesso em: 7 mar. 2022.

ANDERSON DE ANDRADE FIMMEL/ARQUIVO DA EDITORA

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

### Texto 3

## A carne de laboratório

*Um produto sintético, jamais natural, a carne de laboratório agrega as artificialidades típicas dos alimentos ultraprocessados e não cumpre suas promessas de bondade aos animais e ao planeta*

Descobri as fortes divergências sobre a aceitabilidade das carnes de laboratório durante uma conferência sobre pecuária e meio ambiente na Inglaterra em 2019. Os apoiadores dessa tecnologia argumentam que o produto atende a quem quer comer carne sem causar impactos ambientais ou sofrimento aos animais e que esses seriam produtos livres de hormônios, antibióticos e químicos. Qual não foi a minha surpresa quando percebi que a mais consistente oposição à carne de laboratório não vinha dos pecuaristas ou dos frigoríficos, mas dos defensores dos direitos animais e da agroecologia?

As carnes de laboratório são uma invenção da chamada “agricultura celular”, um desmembramento da medicina humana regenerativa que reproduz peles, córneas e outros órgãos para transplante cirúrgico. Com tantas patentes e segredos industriais, é difícil rastrear e saber exatamente o que entra e o que sai em sua fabricação. Os apelos comerciais que caracterizam esses produtos como inofensivos e apropriados para a alimentação vêm sendo refutados um a um.

[...]

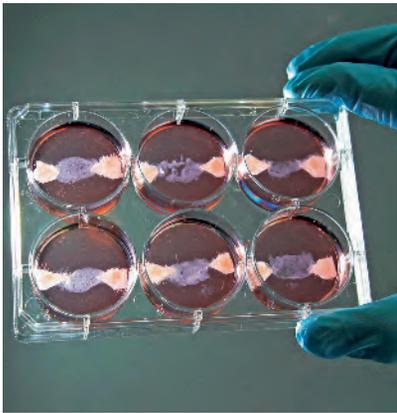
Um relatório da empresa The Good Food Institute, uma organização internacional que promove alternativas vegetais para carne, laticínios e ovos, mostra os custos dos nutrientes necessários ao desenvolvimento do tecido muscular e dos demais componentes do meio de cultura da carne artificial. Insulina, transferrina, fator básico de crescimento de fibroblastos (chamado de FGF2) e fator de transformação do crescimento beta (chamado de TGFb) estão na lista. Não é possível, então, classificar a carne de laboratório como livre de hormônios.

O funcionamento dos reatores requer grande quantidade de energia e água, independentemente do tipo de carne produzida. A pegada energética da carne de laboratório é um pouco maior do que a da carne de boi e 2,5 vezes maior do que a da carne de frango. Por ora, os efluentes do reator não são reaproveitados, e não está claro quais são os processos para seu tratamento antes de lançá-los fora. Será que os fabricantes irão empregar uma super-filtragem nessa água e retirar os resíduos dos hormônios?

[...]

O aprofundamento da alienação das pessoas em relação aos fenômenos da natureza só resultaria em maior degradação ambiental e injustiças. As técnicas para se produzirem alimentos sem agredir a natureza e os animais e em volumes suficientes e estáveis no tempo já são conhecidas — falta promovê-las.

O desenvolvimento da carne de laboratório é, na verdade, uma estratégia de *marketing* sofisticadíssima que garante o domínio de um setor rentável, o da proteína animal, para um seleto grupo de investidores institucionais que atuam nos mercados globais de tecnologia da informação, química fina e farmacêutica, genética e proteína animal. Pelos custos elevados dos processos da carne artificial, possivelmente a produção ficará concentrada a produção ficará concentrada em pouquíssimas unidades fabris. [...]



Amostras de carne *in vitro* na Universidade de Maastricht.

Josefa Garzillo é médica veterinária e doutora em saúde global e sustentabilidade pela USP, é pesquisadora do Nupens-USP (Núcleo de Pesquisas Epidemiológicas em Nutrição e Saúde da Universidade de São Paulo). É pesquisadora convidada da Cátedra J. Castro/USP (Cátedra Josué de Castro de Sistemas Alimentares Saudáveis e Sustentáveis).

GARZILLO, Josefa. A carne de laboratório. **Nexo Políticas Públicas**, São Paulo, 9 maio 2021. Disponível em: <https://pp.nexojournal.com.br/opiniaio/2021/A-carne-de-laborat%C3%B3rio>. Acesso em: 7 mar. 2022.

## Etapa 1 Verificando as fontes

- O texto 1 e o texto 2 são reportagens de divulgação científica. Qual é o gênero do texto 3? Explique.
- Identifique a autora do texto 1. Embora não haja informações sobre a formação dela, você considera o texto confiável? Como você poderia descobrir a formação da autora?
- Observe as citações diretas contidas no texto 1.
  - Quem são os emissores das falas? Por que suas falas cumprem funções diferentes em relação à informação?
  - Considerando o conteúdo das falas, que ganho elas trazem para a confiabilidade da reportagem?
- O texto 2 foi publicado em um portal de conteúdos voltado, principalmente, para a divulgação de práticas de consumo sustentável.
  - Com que o leitor deve se preocupar ao ler o texto?
  - Essa preocupação pode ser dispensada nos demais textos? Justifique.

1. O terceiro texto é um artigo de opinião. Enquanto as reportagens divulgam e analisam as pesquisas sobre os novos alimentos, ele reflete sobre a informação e se posiciona.

2. Suzel Tunes. Espere-se que os estudantes concluem que o texto é confiável, pois está sendo divulgado em uma revista acadêmico-científica conceituada. A formação da autora poderia ser descoberta por meio de uma busca na internet.

3a. Os emissores são Liz Specht, diretora associada de Ciência e Tecnologia do GFI nos Estados Unidos, e a bioquímica Viviane Abreu Nunes Cerqueira Dantas, da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP. As falas de Liz são importantes para o relato do processo e a descrição da textura da carne, enquanto a de Viviane Abreu Nunes, mais distanciada, é fundamental para a análise.

3b. As diferentes abordagens permitem ao texto apresentar uma visão mais ampla do assunto, menos tendenciosa.

4a. O leitor deve verificar se as preocupações e interesses do portal (a defesa do consumo sustentável) interferem na maneira como o conteúdo é abordado.

4b. Embora os demais textos estejam ligados a veículos de publicação que não têm um perfil tão específico, também precisam ser lidos com uma postura crítica, já que, em alguma medida, sempre serão o resultado de perspectivas do autor ou da empresa para a qual trabalha.

## Orientações didáticas

**Etapa 1** – Esta etapa tem por objetivo destacar critérios que ajudem os estudantes a validar suas fontes. Sugerimos que seja realizada como tarefa de casa para que possam ler os textos quantas vezes precisarem. Na correção coletiva, explore de modo gradativo as perguntas, promovendo constante troca de ideias entre a turma, de modo que compartilhem as observações individuais.

Se a sala de aula contar com acesso à internet e equipamento para projeção, sugerimos que você demonstre uma verificação ainda mais cuidadosa das fontes e referências. Você pode pesquisar informações sobre os autores dos textos e veículos de publicação. É possível, por exemplo, buscar outras reportagens da autora do texto 1 na própria **Revista Fapesp**.

**Questão 3b** – A questão retoma o conhecimento sobre a importância das citações como recurso que legitima a informação, tratado no começo do capítulo.

## Orientações didáticas

**Etapa 2** – Estipule um tempo adequado para que os estudantes consumam seus fichamentos e os comparem. Aproveite o momento para fazer questionamentos que exigirão deles uma resposta rápida, coerente e bem sustentada. Faça perguntas como: Por que essa fonte lhe parece confiável? Você encontrou alguma divergência de dados? Mesmo que as respostas a essas questões estejam escritas nas atividades, elaborar uma justificativa oral permite aos estudantes tecer considerações durante uma conversa espontânea em situação de aula.

Sugerimos que eles finalizem a tarefa em casa para que possam consultar outras fontes, se considerarem necessário.

No item 2, é importante que, antes de verificar as informações que divergem, eles identifiquem as informações que são semelhantes entre os textos. Nesse sentido, todos tratam de uma pesquisa inovadora que se refere à produção de carne artificial *in vitro*, feita originalmente com células-tronco encontradas na pele de vaca. Os textos 1 e 2 tratam dessa inovação com um olhar positivo e promissor. Já o texto 3 propõe uma abordagem mais realista e questionadora. Tanto o texto 1 quanto o 2 fazem referência à inovação da pesquisa realizada na Universidade de Maastricht, na Holanda, por Mark Post, primeiro pesquisador que apresentou um hambúrguer de carne artificial. Desafie os estudantes a levantar outros pontos além dos supracitados. Destaque a eles que reconhecer a intersecção entre as informações veiculadas é uma etapa importante na curadoria de informações.

No item 3, é provável que os estudantes reconheçam como elemento divergente, por exemplo, a referência aos benefícios da carne *in vitro*, que aparecem nos textos 1 e 2, mas são desconstruídos no texto 3. Leve-os a concluir que a autora do texto 3 derruba a ideia de que a carne *in vitro* é benéfica tanto para a alimentação quanto para o meio ambiente, dizendo que esses argumentos têm sido refutados um a um, mostrando que esse produto inovador não é tão inofensivo quanto parece. Caso eles indiquem outro aspecto de divergência, avalie-o em parceria com a turma, realizando comparações entre os dados dos textos. Você pode selecionar os trechos e projetá-los para a turma fazer uma análise coletiva. No item 5, retome com os estudantes as atividades realizadas an-

5. Releia o comentário que aparece no final do texto 3.
  - a) A que esse comentário se refere?
  - b) Qual é a importância desse tipo de informação em um texto?
  - c) Qual é o posicionamento da autora sobre o tema?
  - d) O fato de existir uma opinião expressa desqualifica esse texto como fonte de pesquisa? Justifique.

### Etapa 2 Checando as informações

Chegou o momento de verificar se as informações dos textos lidos são válidas. Uma das formas de realizar essa etapa é por meio da comparação entre os textos selecionados. Para isso, é preciso observar o recorte temático da pesquisa. Nesta atividade, seu objetivo é descobrir:

- quais são as principais pesquisas para o desenvolvimento de carne em laboratório;
- como a carne de laboratório é desenvolvida;
- quais são os benefícios da produção de carne de laboratório e quais desafios enfrenta.

Para checar as informações, siga as etapas.

- 1 Realize fichamentos dos três textos apresentados na seção. Para isso, inclua o título do texto, a autoria, o veículo de publicação e a data. Depois, releia os textos e liste os tópicos que sintetizam as informações buscadas. Lembre-se de descartar aquelas que não interessam ao recorte de sua pesquisa.
- 2 Compare os fichamentos: grife os dados que divergem ou são imprecisos.
- 3 Volte aos textos para verificar se os dados grifados foram anotados corretamente e se alguma outra informação justifica a divergência (referem-se a diferentes processos, por exemplo).
- 4 Amplie a pesquisa consultando outras fontes que possam esclarecer possíveis dúvidas ou completar informações que não pareçam consistentes.
- 5 Com base na comparação dos textos, verifique se algum deles deveria ser descartado como fonte por não ser confiável.

### Etapa 3 Discutindo a pesquisa

Troque ideias com os colegas sobre o processo de pesquisa.

- 1 Quais dados foram descartados?
- 2 Alguém precisou confirmar alguma informação? Qual? Que fonte usou para isso?
- 3 Alguém leu mais textos para completar os dados? Que fonte usou?
- 4 As fontes usadas pelos colegas são confiáveis?
- 5 O que você gostaria de perguntar aos pesquisadores envolvidos na produção de carne em laboratório?
- 6 Na sua opinião, as perspectivas são boas ou você fica inquieto diante do que leu? Por quê?

268

#### Continuação

teriormente, de modo que eles percebam que nenhuma fonte deve ser descartada, pois todas são confiáveis. Uma são instituições ou veículos prestigiados, outras são especialistas no assunto.

**Etapa 3** – Nesta roda de discussão coletiva, os estudantes poderão compartilhar suas descobertas e impressões. De um lado, poderão sistematizar aquilo que estão percebendo acerca da seleção e da confirmação de fontes e do tratamento de dados; de outro, poderão falar sobre o conteúdo dos textos e sobre o impacto das informações. Após a discussão, lembre-os de que estão de posse de várias anotações, e que elas precisam ser organizadas. Forme grupos e peça que discutam qual seria uma boa forma de organizar esse material. Considerando a natureza das informações, espera-se que um ou mais grupos sugiram um quadro comparativo. Caso não ocorra essa sugestão, ofereça essa ideia e pergunte por que ela seria interessante. Depois, peça que esbocem esse quadro. Os grupos devem

5a. O texto se refere à formação acadêmica e à atuação profissional da autora. Trata-se de um breve currículo.

5b. O trecho sinaliza que a autora é especialista no assunto e pesquisadora de uma importante instituição de ensino superior pública, a USP. Essa informação confere credibilidade às informações e ideias apresentadas, sinalizando um texto confiável.

5c. A pesquisadora se posiciona contra a carne produzida em laboratório, trazendo questões importantes relacionadas aos valores nutricionais desse produto e aos impactos ambientais envolvidos em sua produção. Ela critica a novidade que tem recebido tanta atenção.

5d. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam negativamente com base no fato de que a autora comprova seu ponto de vista com uma fonte (relatório) e apresenta dados que podem ser checados.

## Nosso artigo de divulgação científica NA PRÁTICA

Você viu, na **Leitura 1**, como três pesquisadores expuseram o fenômeno da convecção em uma revista destinada ao público infantil. Agora, você e mais dois colegas deverão transmitir para o mesmo público as etapas do processo para desenvolvimento da carne moída em laboratório. Lembrem-se de que os leitores de seu artigo de divulgação científica serão leigos no assunto. O conteúdo a ser apresentado está exposto no esquema ilustrado a seguir.

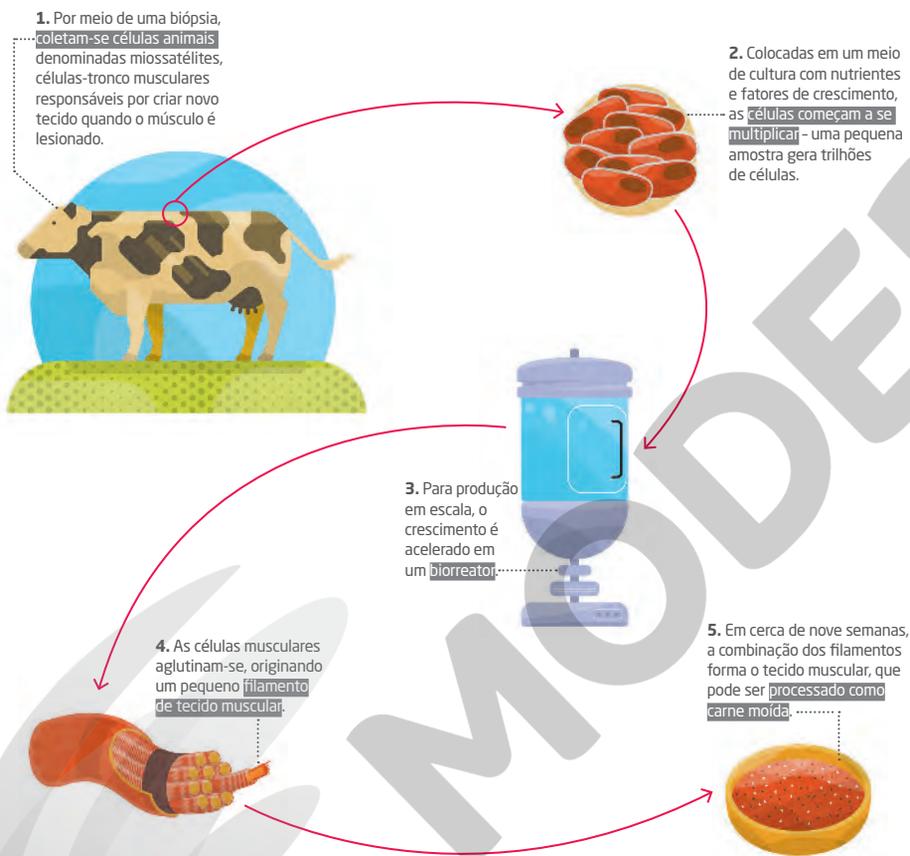
Leia um esquema ilustrado com as principais etapas do desenvolvimento da carne moída em laboratório.

### Receita *in vitro*

Conheça as principais etapas da carne moída produzida em laboratório.

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

ALEXANDRE AFFONSO/REQUISA FAPESP



AFFONSO, Alexandre. Esquema ilustrado. *Revista Fapesp*, São Paulo, ed. 281, jul. 2019. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/bife-de-laboratorio-2/>. Acesso em: 7 mar. 2022.

269

## Nosso artigo de divulgação científica na prática

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 6, 9 e 10.

CEL: 1, 2 e 3.

CELP: 2, 3, 5 e 6.

Habilidades: EF69LP31, EF69LP35, EF69LP36 e EF89LP29.

### Orientações didáticas

Os temas científicos são, em geral, de difícil compreensão para o público leigo. A realização do trabalho em trios – ou quartetos, se suas turmas forem muito numerosas – permite que os estudantes discutam o conteúdo para entendê-lo melhor e favorece o reconhecimento dos pontos que exigem estratégias de reformulação.

Caso considere a proposta difícil para seus estudantes, ela pode ser substituída pela que está na seção **Fora da caixa**. Nela, pede-se a elaboração de um *podcast* científico, mas você pode substituir o *podcast* pelo artigo ou solicitar as duas formas de apresentação. Use as mesmas orientações de planejamento e de avaliação.

Se achar conveniente e viável, peça ao professor de Ciências que leia e explique o infográfico antes do início da produção do artigo.

Propomos uma atividade conjunta com o professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (4º ou 5º ano) para que os estudantes tenham a oportunidade de se comunicar com leitores reais. Antes de iniciar a atividade, converse com o professor dos mais novos para saber como a parceria pode ser colocada em prática. Caso não seja possível, encerre a atividade após a avaliação e poste o material no *blog* da turma.

### Continuação

apresentar suas sugestões e a sala deve escolher uma delas ou montar um novo quadro, articulando as sugestões. O quadro deverá ser anotado na lousa e, com seu auxílio, os estudantes poderão preenchê-lo utilizando critérios como: responsáveis pela pesquisa, tempo de duração, produto, benefícios e desafios.

**Questão 1** – Espera-se que os estudantes mencionem, por exemplo, informações sobre produtos que simulam carne, mas são de origem vegetal (texto 1).

**Questão 6** – Caso os estudantes não se sintam preparados para se posicionar criticamente sobre o assunto, sugira que pesquisem outros artigos de opinião sobre o tema para que possam confrontar ideias e definir uma posição. Você pode retornar a essa questão após a produção do artigo de divulgação científica que dará continuidade a esse estudo.

## Orientações didáticas

**Elaborando nosso artigo de divulgação científica** – Sempre que possível, acompanhe o trabalho dos grupos e faça intervenções para favorecer uma dinâmica em que cada estudante tenha condições de expressar suas impressões e seja ouvido, assim como tenha abertura para ouvir os colegas, exercitando a empatia e o diálogo. É importante que o grupo acolha e valorize a individualidade de todos e busque reunir as diferentes opiniões a fim de chegar a um consenso em relação ao resultado final.

Como você sabe, os artigos de divulgação científica retextualizam artigos científicos, isto é, apresentam, de uma forma simples, informações que estão disponíveis em textos destinados ao leitor especializado. Vocês ainda estão em processo de aprendizagem, por isso não partirão de um texto científico, mas sim de um esquema ilustrado que descreve um dos processos. Conte com tudo o que você pesquisou em **Preparando o terreno** como base para você compreender as informações e conseguir expô-las com precisão, como o gênero exige.

### MOMENTO DE PRODUZIR

## Planejando nosso artigo de divulgação científica

O quadro a seguir vai ajudar vocês a planejar seu artigo de divulgação científica.

### Da teoria para a...

O artigo de divulgação científica **reformula** um estudo apresentado, inicialmente, a um público especializado.

O produtor do texto precisa encontrar formas de **explicar o conteúdo de maneira simples**, mas precisa.

A **ordem das informações** deve ajudar o leitor a compreender o conteúdo, e as partes do texto precisam estar articuladas para que a leitura seja fluente.

O artigo de divulgação científica emprega recursos acessíveis, como **comparações, exemplos** etc.

A **linguagem** de um artigo de divulgação científica é, em geral, **formal**, mas pode conter marcas de informalidade dependendo do público.

### ... prática

Conversem sobre o esquema ilustrado. Verifiquem se vocês compreenderam as etapas para o desenvolvimento da carne moída em laboratório.

Se necessário, conversem com professores que possam ajudá-los a compreender as ideias do esquema ou retomem seus registros realizados na seção anterior.

Façam uma lista das informações que serão incluídas no texto. Ordenem-nas pensando na melhor maneira de explicá-las.

Pensem em maneiras de tornar compreensíveis as informações mais difíceis.

Seus leitores são crianças de dez anos. Defina sua linguagem para facilitar a compreensão sem criar a impressão de que o assunto não é sério.

## Elaborando nosso artigo de divulgação científica

- 1 Redijam o primeiro parágrafo, lembrando-se de que ele pode, por exemplo, relacionar o conteúdo que será apresentado a algo conhecido pelo leitor.

270

## Orientações didáticas

**Revisando nosso artigo de divulgação científica** – Destaque aos estudantes, como nas demais seções de produção de texto, que a revisão é uma etapa essencial na produção textual. Para isso, sugerimos duas leituras: a primeira, em voz alta, para perceber se os períodos estão divididos corretamente; a segunda, para atentar aos aspectos gramaticais, como ortografia, uso de pronomes como complementos verbais, entre outros aspectos.

- 2 Elaborem o desenvolvimento para explicar cada etapa da produção de carne moída em laboratório.
- 3 Contextualizem a pesquisa citando quem a está desenvolvendo e como tem sido o trabalho.
- 4 Preparem a conclusão, mostrando por que é interessante conhecer esse conteúdo.
- 5 Evitem informações que sejam excessivamente complexas para seu público.
- 6 Expliquem de modo mais simples algumas ideias ou empreguem um vocabulário mais acessível, sem perder a precisão necessária à transmissão dos conteúdos científicos. Apresentem também comparações, exemplos e paráfrases (reelaboraões) iniciadas por expressões como *ou seja* ou *isto é*.
- 7 Definam um título que esclareça o conteúdo do artigo e desperte a curiosidade do leitor.
- 8 Verifiquem se foi usada uma linguagem adequada ao gênero. Por estar se dirigindo a crianças, o texto pode conter expressões coloquiais, mas não pode perder a seriedade.

### É lógico!

Para definir as informações que devem ser apresentadas ao público, você precisa selecionar o que é mais relevante para a explicação. Assim, usa a habilidade de abstrair.

### Revisando nosso artigo de divulgação científica

A revisão do texto é uma etapa importante. Para realizá-la, sugerimos duas leituras: na primeira, em voz alta, percebam se os períodos estão divididos corretamente; na segunda, atendem para os aspectos gramaticais, como a ortografia, o uso de pronomes como complementos verbais, entre outros.

Releiam o texto atentando aos conectivos que introduzem orações coordenadas – *e, mas, contudo, ou, pois, porque, portanto, logo* etc. – e àqueles que introduzem orações subordinadas adverbiais – *se, caso, porque, uma vez que, quando, de modo que, a fim de que, embora* etc.

Revejam este trecho do artigo sobre o fenômeno da convecção e depois releiam o texto para verificar se é preciso introduzir ou substituir algum conectivo.

Não é possível eliminar totalmente as ilhas de calor, pois elas resultam das mudanças da paisagem que vêm com o crescimento das cidades.

O conectivo *pois* introduz uma explicação para a afirmação anterior. Não poderia ser substituído por *logo*, que sugere conclusão, ou *contudo*, que expressa oposição, mas poderia ser trocado por *uma vez que*, caso se pretendesse evitar uma repetição.



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

## Orientações didáticas

**Reescrevendo nosso artigo de divulgação científica** – Considere a possibilidade – se for viável – de os estudantes digitarem o texto para tornar mais confortável a leitura das crianças.

**Apresentando nosso artigo de divulgação científica para o público infantil** – Sugira ao professor da turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que, após a atividade, retome o tema com os estudantes dele para garantir que todos tenham entendido as ideias principais. A turma também pode discutir a experiência e dizer se tem vontade de se relacionar mais com estudantes de outros anos.

### MOMENTO DE REESCREVER

#### Avaliando nosso artigo de divulgação científica

Os artigos serão trocados entre pares de grupos. Vocês devem ler o texto dos colegas e planejar uma avaliação oral, considerando o quadro de critérios a seguir. Um dos integrantes ficará responsável por apresentá-la aos autores.

A	O título anuncia o conteúdo do artigo?
B	Está claro qual é o conhecimento científico divulgado no artigo e quem o desenvolve?
C	O texto apresenta as informações disponíveis no esquema ilustrado?
D	Foram empregadas paráfrases, comparações, exemplos etc. para explicar dados mais complexos?
E	O artigo é acessível a crianças de dez anos sem banalizar o conteúdo?
F	A leitura é fluente e há coesão (isto é, não há partes dele que parecem soltas)?

O grupo avaliador deve, ainda, anotar, a lápis, problemas relativos a ortografia, acentuação, pontuação e concordância. Deve observar também se o uso de conectivos está adequado.

#### Reescrevendo meu artigo de divulgação científica

- 1 Reescrevam os trechos que precisam ser aprimorados em relação à linguagem e ao conteúdo.
- 2 Preparem seu texto, conforme as orientações do professor.

### MOMENTO DE APRESENTAR

#### Apresentando nosso artigo de divulgação científica para o público infantil

- 1 Os artigos escritos pela turma serão compartilhados com estudantes do Ensino Fundamental. Eles vão ler os artigos, em trios, e responder a três questões, que deverão evidenciar se entenderam as informações do texto ou não.
  - a) Qual é o assunto principal do artigo?
  - b) Foi possível entender como se produz carne em um laboratório?
  - c) Por que as empresas estão se dedicando a isso?
- 2 Depois, eles vão escrever um bilhete para vocês, comentando o que acharam do texto.

## Textos em CONVERSA

Você conheceu, neste capítulo, um vídeo que tratou de algumas características das plantas. Nesta seção, vai refletir sobre o uso de produtos químicos na agricultura com base em uma discussão que tem mobilizado a sociedade.

Em 2002, foi apresentado, no Senado, um Projeto de Lei que propunha mudanças na lei que regulamentava o registro, a comercialização e a fiscalização desses produtos. Ao longo dos anos, novas versões do projeto foram reapresentadas e ele voltou a ser amplamente discutido. Dentre as propostas, estava a ideia de substituir a designação **agrotóxico** por **defensivo fitossanitário**.

Muitas entidades e especialistas se posicionaram acerca dessa ideia desde o início da discussão. Conheça alguns posicionamentos.

1

A primeira constatação da proposta é a substituição do termo “agrotóxico” pelo termo “produto fitossanitário”, o que representa uma mudança positiva, uma vez que o uso do termo agrotóxico é bastante questionável do ponto de vista toxicológico. O uso deste termo é contraditório com o próprio processo regulatório, que tem como objetivo principal assegurar a proteção à saúde humana e ao meio ambiente, com a autorização apenas de produtos que apresentem segurança do ponto de vista toxicológico, quando utilizados em conformidade com as práticas agrícolas preconizadas no processo de registro.

**Fragmento transcrito de documento produzido pela Diretoria-Executiva da Embrapa (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária), instituição pública de pesquisa vinculada ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento do Brasil.**

EMBRAPA. **Esclarecimentos oficiais.** [S. l.], [202-]. Disponível em: [https://www.embrapa.br/esclarecimentos-oficiais/-/asset\\_publisher/TMQZKu1jxu5K/content/tema-esclarecimentos-sobre-o-substitutivo-do-projeto-de-lei-n-6-299-de-2002-politica-de-defensivos-fitossanitarios-e-de-produtos-de-controle-ambiental](https://www.embrapa.br/esclarecimentos-oficiais/-/asset_publisher/TMQZKu1jxu5K/content/tema-esclarecimentos-sobre-o-substitutivo-do-projeto-de-lei-n-6-299-de-2002-politica-de-defensivos-fitossanitarios-e-de-produtos-de-controle-ambiental). Acesso em: 18 fev. 2022.

2

“Ao propor a substituição do termo ‘agrotóxico’ por ‘produtos fitossanitários’ e ‘produtos de controle ambiental’ ocorre um reducionismo que oculta a compreensão de que agrotóxicos são tóxicos, além de comunicar uma falsa segurança, induzindo a uma falsa crença de inocuidade”, afirmou Guilherme Franco, que citou a etimologia das palavras: agrotóxico vem da junção de agro, que significa terreno cultivável, e de tóxicos, que significa veneno. Já “produtos fitossanitários” vem da junção de fito = planta com sanitário = saúde.



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

273

### Continuação

Lembramos que esta coleção foi editada em 2022. É possível que, no intervalo entre sua produção e o uso efetivo em sala de aula, tenham sido tomadas decisões acerca do tema. É interessante que você atualize as informações, mas não é preciso abandonar a atividade, pois o foco está, como antecipamos na percepção e na discussão dos interesses envolvidos no debate. Sugerimos que proponha uma pesquisa aos estudantes para que se atualizem sobre esse projeto.

## Textos em conversa

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 6, 7, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 4.

CELP: 3, 6 e 7.

Habilidade: EF89LP20.

### Orientações didáticas

Sugerimos que os estudantes façam as atividades individualmente para que recorram a seu repertório pessoal, verificando eventuais lacunas e resolvendo-as, posteriormente, com as contribuições dos colegas.

O texto estudado na **Leitura 2** traz como tema características das plantas e abre diálogo com uma discussão política acerca de um projeto de lei que propôs, no Brasil, a substituição do termo *agrotóxicos* por *defensivos fitossanitários*. A atividade propõe ao estudante a análise de diferentes pontos de vista e interesses, bem como de argumentos que sustentam tais posicionamentos, conduzindo-o a identificar coincidências, complementaridades e contradições. Além disso, convida-o a se posicionar criticamente acerca dessas manifestações. Dialoga, portanto, com a habilidade EF89LP20, cujos saberes contribuirão para o desenvolvimento, entre outras, da CEL 4, que trata da atuação crítica frente a questões do mundo contemporâneo. Destacamos, ainda, que as observações conduzem o estudante a uma reflexão acerca da democracia e dos mecanismos que sustentam o estado de direito, contribuindo, nesse sentido, para a manutenção e para a reafirmação dos princípios que regem uma sociedade justa, democrática e inclusiva, aspectos que norteiam todo o compromisso com a educação integral, alicerces da BNCC.

Quanto ao tema em si, ele pode ser o mote para uma atividade interdisciplinar em parceria com o professor de Ciências, que pode discutir questões relativas à saúde, e/ou com o professor de Geografia, que pode conduzir uma discussão que aborde os padrões econômicos de produção e circulação dos produtos agrícolas.

Continua

## Orientações didáticas

**Questão 1** – Pergunte aos estudantes quais estratégias usaram para esquematizar as informações para que várias soluções sejam conhecidas.

1. Sugestão: **Embrapa**, vinculada ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, favorável à mudança. Entende que são liberados apenas produtos seguros do ponto de vista toxicológico, tornando o termo *agrotóxico* incoerente. **Fiocruz**, vinculada ao Ministério da Saúde, contrária à mudança. Entende que o nome *produtos fitossanitários* disfarça o caráter tóxico dos produtos.

**Guilherme Franco Netto é assessor de Saúde e Ambiente da vice-presidência de Ambiente, Atenção e Promoção da Saúde da Fiocruz (Fundação Oswaldo Cruz), instituição pública de pesquisa vinculada ao Ministério da Saúde.**

PADRÃO, Valéria Vasconcelos. PL do Veneno desconsidera impactos na saúde e meio ambiente. **Fiocruz**, Rio de Janeiro, 28 maio 2018. Disponível em: <https://agencia.fiocruz.br/pl-do-veneno-desconsidera-impactos-na-saude-e-meio-ambiente#:~:text=%E2%80%9CAo%20propor%20a%20substitui%C3%A7%C3%A3o%20do,Guilherme%20Franco%2C%20que%20citou%20a>. Acesso em: 18 fev. 2022.

3

É necessário que os agricultores, como principais usuários dos produtos tratados pela Lei nº 7.802/89, reconheçam esses produtos mais como produtos tóxicos perigosos, como em realidade o são, do que como meros insumos agrícolas, para que tenham maiores cuidados na utilização. A toxicidade é uma característica inerente à grande maioria dos produtos destinados ao controle de pragas e doenças, por ação biocida. Assim, o termo agrotóxicos contribui para essa caracterização.

**Fragmento da nota técnica produzida pelo IBAMA (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis), instituição vinculada ao Ministério do Meio Ambiente.**

IBAMA. **Nota técnica**. Brasília, 26 abr. 2018. Disponível em: [http://www.ibama.gov.br/phocadownload/noticias/noticias2018/SEI\\_02000.000406\\_2016\\_93.pdf](http://www.ibama.gov.br/phocadownload/noticias/noticias2018/SEI_02000.000406_2016_93.pdf). Acesso em: 18 fev. 2022.

1. Esquematize as informações fornecidas pelos três fragmentos, indicando instituição, ministério a que se vincula, posicionamento e argumento principal.
2. Considere as áreas gerenciadas pelos ministérios citados. Quais particularidades justificam cada posicionamento?
3. Veja argumentos apresentados em dois dos projetos de lei que propuseram a alteração da regulamentação.

[...] no Brasil, que deveria cada dia mais valorizar a produção rural brasileira, o termo *agrotóxico* é utilizado de maneira ardilosa para denegrir a qualidade da produção rural brasileira. O simples uso da palavra *agrotóxico* moldurando os produtos fitossanitários já representa uma campanha de *marketing* negativa para a produção rural brasileira.

BRASIL. Projeto de lei nº 680, de 2015. **Senado Federal**. Brasília. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4501598&ts=1630411299864&disposition=inline>. Acesso em: 28 jul. 2022.

**IBAMA**, vinculado ao Ministério do Meio Ambiente, contrário à mudança. Entende que *agrotóxico* evidencia a toxicidade dos produtos e leva a um uso mais cauteloso.

2. O Ministério da Saúde destaca o caráter tóxico dos produtos químicos usados na agricultura, revelando preocupação com aqueles que vão manuseá-los e com aqueles que vão consumir os alimentos. O Ministério do Meio Ambiente também se preocupa com quem manuseia e com possíveis contaminações dos recursos naturais. Já o Ministério da Agricultura trata o uso como uma prática aceitável e comum e associa os produtos liberados a um uso não prejudicial.



## Orientações didáticas

**Questão 5** – Ajude os estudantes a entender que uma sociedade democrática necessariamente aceita vozes discordantes e debates e conta com mecanismos que impedem a imposição de decisões unilaterais. Com isso, em tese, ocorre a efetivação da vontade da maioria, o que amplia a possibilidade de sucesso, uma vez que a responsabilidade é compartilhada. Além disso, amplia-se a fiscalização sobre os órgãos que tomam decisões, o que é favorável para a condução do país.

**Sabia?** – No momento em que se elaborava esta coleção, em 2022, o Projeto de Lei nº 6.299/02, do Senado, em que constam os termos citados, estava voltando àquela casa para nova votação após mudanças aprovadas pelos deputados. Sugerimos que seja feita uma pesquisa para verificar o resultado das discussões.

**Fala aí!** – Espera-se que os estudantes revelem a impossibilidade ou a dificuldade de tomar uma decisão, já que não têm informações suficientes. É importante que eles reconheçam a necessidade de fazer uma pesquisa completa, buscando os documentos produzidos pelos vários órgãos para conhecer todos os argumentos. Também é relevante ouvir outras vozes, como a dos agricultores, cuja atividade será diretamente afetada pela mudança, ou a dos agrônomos, que são profissionais especializados na área. É importante que os estudantes percebam que, para assumir uma posição, é fundamental ter informações além de princípios éticos como base. Sempre que possível, faça intervenções para que eles cheguem a essa conclusão.

Além das áreas mencionadas, o assunto é estratégico para a competitividade agrícola do Brasil no exterior. Trata-se de ciência, tecnologia e inovação indispensáveis para a competitividade do agronegócio (empresarial e familiar), setor que é o principal responsável pelos saldos positivos da balança comercial nos últimos anos.

BRASIL. Projeto de lei nº 3.200, de 2015. **Câmara dos Deputados**. Brasília. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1412079&filename=PL+3200/2015](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1412079&filename=PL+3200/2015). Acesso em: 28 jul. 2022.

Os argumentos revelam interesses vinculados a qual área? Justifique sua resposta.

4. O fragmento a seguir expressa a posição de um dos órgãos setoriais do Ministério Público Federal.

A nota de repúdio da Câmara de Meio Ambiente pontua que o termo *agrotóxicos* expressa a nocividade dos produtos e é amplamente difundida e conhecida da população, “sendo a substituição por termo novo, na prática, ofensa aos princípios da transparência e da informação”. A alteração também confundirá a distinção entre as substâncias utilizadas nas culturas orgânicas e não orgânicas. A prática “é um verdadeiro *greenwashing*, ou seja, modificação da imagem mediante métodos que levam a pensar tratar-se de produto ecologicamente responsável”, observa o documento.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. divulga nota de repúdio a projeto de lei que altera nomenclatura de agrotóxicos para produtos fitossanitários. Brasília, DF, 18 maio 2016. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/pgr/noticias-pgr/mpf-divulga-nota-de-repudio-a-projeto-de-lei-que-altera-nomenclatura-de-agrotoxicos-para-produtos-fitossanitarios>. Acesso em: 23 mar. 2022.

O Ministério Público tem a função de defender os direitos do cidadão. Segundo o texto, qual direito estaria sendo desrespeitado? Qual seria a consequência disso?

5. A reapresentação dessa proposta resultou em debate e em posicionamento de vários órgãos e comissões, como a Comissão Especial sobre Defensivos Agrícolas da Câmara dos Deputados, a Frente Parlamentar Agropecuária e a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), e mostrou divergência entre ministérios, que são os responsáveis pela administração pública do país em um nível superior. Com base na situação que você está analisando, responda como funciona uma sociedade democrática e por que esse é um valor importante.

### Sabia?

5 e Fala aí! Ver comentário nas Orientações didáticas.

Tem sido defendido, nas discussões do Poder Legislativo, o uso do termo **pesticida** quando o produto tiver uso agropecuário, caso em que fica sob análise e supervisão do Ministério da Agricultura. A expressão *produtos de controle ambiental* seria usada para indicar produtos que se destinam a florestas e ambientes hídricos, situação em que o registro é de responsabilidade do Ibama.

3. Os argumentos revelam interesses econômicos, já que levam em consideração prejuízos financeiros causados pela associação da produção rural brasileira ao termo *agrotóxico*.

4. A nota do Ministério Público Federal chama a atenção para o fato de que a mudança do nome fere o direito à informação e pode levar a um uso irresponsável do produto ao disfarçar sua nocividade e ao fazer com que pareça algo ecologicamente correto.



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

### Fala aí!

Você conseguiria se posicionar em relação a esse assunto, defendendo a mudança ou não da nomenclatura? Por quê?

**BNCC em foco**

CG: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3, 4 e 6.

CELP: 2, 3, 5 e 6.

**Habilidades:** EF69LP31, EF69LP35, EF69LP37, EF89LP24, EF89LP25, EF09LP01 e EF09LP02.

**Orientações didáticas**

Nesta seção, a articulação interdisciplinar feita com a área das Ciências Naturais concorrerá para um projeto curto envolvendo a reflexão sobre a divulgação de *fake news* (ou desinformação) em redes sociais e em outras mídias e a produção ética de conteúdo. Na primeira etapa, os estudantes devem refletir sobre um caso real de divulgação de informações falsas e considerar as possíveis consequências dessa prática. Na segunda etapa, devem realizar uma pesquisa em fontes confiáveis, com base na qual produzirão um *podcast* de divulgação científica sobre um tema de interesse coletivo, cujo compartilhamento será útil para a sociedade.

Estão envolvidas no projeto muitas das habilidades pertinentes ao contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, desde aquelas referentes à construção da capacidade de leitura autônoma até aquelas relativas à produção multimidiática, que envolve, inclusive, a manipulação de ferramentas digitais. No processo, põem-se em ação, ainda, habilidades relativas à pesquisa, contribuindo para a qualificação do trato com a informação.

Esperamos que esta atividade, uma das últimas deste ciclo, auxilie os estudantes a reconhecer os saberes que adquiriram ou aprimoraram ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental. Tais saberes contribuem para ampliar sua capacidade de análise do mundo e dos conteúdos dos vários componentes curriculares, bem como seu autoconhecimento e sua condição de agir de maneira descentrada, atenta ao outro, responsável e resiliente. Contamos com isso, para que possa estar desejoso do prosseguimento dos estudos e preparado para a nova etapa.

Continua

**Fora da caixa**

**Podcast científico**

Neste capítulo, você estudou textos que divulgam conhecimento científico. Eles se baseiam em estudos realizados por especialistas. Faz parte da ciência criar hipóteses e modelos que, ao longo do tempo, podem ser modificados ou mesmo abandonados, como ocorreu com a teoria de que o Sol girava em torno da Terra, criada na Antiguidade e que se manteve como a mais aceita até o século XVI.

Essa possibilidade de mudança do conhecimento, porém, não implica falta de rigor. Pelo contrário, os textos que circulam nos meios científicos costumam ser embasados em cuidadosas pesquisas e testes e na checagem das informações. E é assim que você deve proceder sempre que estiver divulgando algo relativo a esse campo. A responsabilidade pelo conteúdo que você compartilha é sempre grande, independentemente do assunto – política, economia, vida cotidiana, mundo das celebridades etc. –, mas, certamente, o campo da ciência exige atenção especial.

Nesta atividade, vocês serão convidados a refletir sobre isso e a agir de modo ético. Formem um grupo com cinco integrantes.

**Etapa 1 É fake news?**

**1.** Com frequência circulam nas redes sociais notícias falsas e sensacionalistas acerca de temas relativos à saúde. Uma muito conhecida divulga os benefícios da limonada quente para curar o câncer. Segundo ela, o Dr. Tchen Horin, médico e diretor do Hospital do Exército, em Pequim, descobriu que, ao jogar água quente sobre um limão cortado em três partes, obtém-se uma água alcalina capaz de matar as células cancerígenas. A mensagem termina com uma exortação: “O professor Tchen afirma que todos que enviarem a mensagem estão salvando a vida de alguém. Eu estou fazendo a minha parte e espero que vocês também compartilhem.”.

- a) Por que alguém compartilharia essa mensagem?
- b) Que aspectos dela podem levar as pessoas a acreditar no que é dito?
- c) Que perguntas vocês devem se fazer quando depararem com uma notícia semelhante a essa?
- d) Como vocês fariam para checar a veracidade das informações da notícia?



GALVÃO BERTAZZI  
ARQUIVO DA EDITORA

**1b.** A citação de alguns dados que parecem precisos, como o nome do médico, da instituição e do suposto elemento químico, contribui para que a mensagem tenha crédito.

**1c.** Sugestão: Quem escreveu esse texto? Qual foi a fonte utilizada? Há dados que comprovem o que foi dito? Jornais e portais de notícias trataram desse fato? Quais são os conteúdos divulgados por essa mesma pessoa? São confiáveis?

**1d.** Sugestão: Procurar o nome do professor para ver se ele existe e se é um profissional respeitável; verificar se há estudos científicos associando o limão à cura do câncer; usar sites de verificação.

Continuação

**Etapa 1** – Conceda tempo para a discussão e pergunte aos grupos como responderam às questões. Não é preciso que todos comentem cada item. Interaja a fim de favorecer que os estudantes argumentem com base em conhecimentos que foram desenvolvendo ao longo das atividades anteriores e também em seus conhecimentos prévios.

## Etapa 2 Criando um *podcast* de divulgação científica

Vocês produziram, neste capítulo, um artigo de divulgação científica em que expuseram um conteúdo complexo para crianças. Vão agora pesquisar as alergias respiratórias, as causas delas e os tratamentos eficientes e produzir um *podcast* para divulgar esse conhecimento usando aplicativos de mensagens.

Mas atenção: há muitas informações imprecisas ou falsas sobre esse tema. Seu desafio será produzir o *podcast* com base em pesquisa e curadoria das informações.



### A pesquisa

- 1 Façam um levantamento das fontes que podem ser consultadas. Verifiquem *sites* de universidades e instituições de saúde com grande prestígio social; *sites* de jornais e revistas; enciclopédias *on-line* etc.
- 2 Dividam as fontes entre vocês.
- 3 Leiam o material individualmente e façam a curadoria, ou seja, analisem o que encontraram, priorizando textos com dados completos e expressos de maneira precisa. Dispensem conteúdos muito específicos, com informações complexas e pouco compreensíveis.
- 4 Reúnam o material do grupo e façam uma nova curadoria, agora com o objetivo de separar as informações que são apresentadas pela maioria das fontes. Aquelas que aparecem pouco precisam ser checadas em outros *sites* antes de ser validadas ou descartadas.
- 5 Vasculhem a rede em busca de informações que destoem desse conjunto. Elas podem ter dupla função: ou vão indicar novos caminhos válidos para a pesquisa ou vão se revelar como boatos e pode ser interessante incluí-los e desmenti-los no *podcast*.
- 6 Consultem os *sites* que checam notícias. É possível que boatos relativos ao tema já tenham sido desmentidos.

### **O *podcast* de divulgação científica**

- 1 Planejem o *podcast*: abertura, introdução do tema, desenvolvimento do conteúdo e encerramento.
- 2 Escrevam o roteiro e já indiquem a inclusão de alguns efeitos sonoros que possam enriquecer a produção. Vale incluir trechos de áudios presentes em outros materiais, como parte de uma música ou uma vinheta.
- 3 Empreguem pistas linguísticas para destacar a hierarquia das informações, como “em primeiro lugar”, ou evidenciar sua função, como “por exemplo”.
- 4 Façam uso de elementos coesivos, para conectar as informações e estabelecer relações de sentido, e de modalizadores, para atribuir valor a uma informação e evidenciar avaliações, como faz o adjetivo em “divulgação preocupante”, por exemplo.
- 5 Empreguem linguagem monitorada, mas acessível, para garantir o entendimento.
- 6 Não é preciso memorizar o texto. Vocês podem ler, tomando cuidado para que a entonação não fique monótona, o ritmo seja adequado e as palavras sejam pronunciadas com nitidez.
- 7 Usem o celular ou outro equipamento para gravar a leitura em lugar silencioso.



- 8 A produção ficará mais fácil se for possível usar um editor de áudio para cortar trechos e ordenar o material selecionado. Há alguns gratuitos na internet; basta seguir as orientações. Se não for possível, façam uma única gravação, acompanhando o roteiro.
- 9 Verifiquem se gostaram do resultado. Se preciso, refaçam o material total ou parcialmente.
- 10 O *podcast* deverá ser compartilhado com os colegas de turma em um dia de apreciação.
- 11 Com a ajuda de um responsável, compartilhem o *podcast* usando um aplicativo de mensagens. Vocês fizeram um trabalho sério e podem levar conhecimento a muitas pessoas. Um dos principais papéis da internet é democratizar o conhecimento, permitindo que mais pessoas produzam e divulguem materiais, além de acessar e compartilhar os que já estão disponíveis e são interessantes.

## Minha canção

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, esta coleção propôs a análise e a compreensão de textos de variados gêneros, além de convidar você para a leitura e a fruição de várias expressões artísticas. Também apresentou inúmeras propostas de produções textuais, de eventos culturais, de pesquisas e de discussões para que você pudesse experimentar vários papéis – de jornalista, publicitário, romancista, poeta, diretor de teatro, ator, elaborador de regulamentos, debatedor, comentarista, divulgador de conhecimento, curador... – e compartilhar suas experiências.

Nós, os professores-autores desta coleção, esperamos que você tenha se apropriado de conhecimentos fundamentais de Língua Portuguesa e da área de Linguagens, que tenha desenvolvido habilidades importantes para sua vida dentro e fora da escola e que tenha se tornado mais crítico, alguém que vê o mundo com atenção e perspicácia e contribui, pelo diálogo, para a mudança de cenários indesejáveis para você e para a coletividade. Esperamos, mais do que tudo, que você tenha gostado do processo vivido aqui e que esteja pronto para continuar a aprender porque há muito o que estudar e transformar. O Ensino Médio está chegando e proporcionará outros poderes e possibilidades de intervenção no mundo.

Marcaremos nossa despedida desta etapa com a letra de canção “A cada vento”, do *rapper* Emicida. Leia a letra e, se possível, ouça a canção e procure imaginar por que nós a escolhemos para essa finalização.

### A cada vento

Introdução: (Bm Em) 4x

Bm Em Bm Em  
Hoje de manhã, atravessando o mar

Bm Em Bm Em  
Vou me perder, vou me encontrar, a cada vento que soprar 2x

Bm  
Cada dia é uma chance pra ser melhor que ontem

Em  
O Sol prova isso quando cruza o horizonte

Bm  
Vira fonte que aquece, ilumina

Em  
Faz igualzinho o olhar da minha menina

Bm  
Outra vez, a esperança na mochila eu ponho

Em  
Quanto tempo a gente ainda tem pra realizar o nosso sonho?

Bm  
Não posso me perder não

Em  
Vários trocou sorriso por dim, hoje tão vagando nas multidão

## Minha canção

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9 e 10.

CEL: 2, 3, 4 e 6.

CELP: 5 e 10.

Habilidades: EF69LP09, EF69LP13 e EF89LP11.

### Orientações didáticas

Lembramos que esta seção pode contar com a preciosa contribuição do professor de Arte. Se ele for um especialista, pode trabalhar aspectos melódicos e técnicos que, em geral, não estão dentro do domínio de professores de Língua Portuguesa, exceto se estes forem também músicos. Para esta atividade de encerramento do volume, programamos uma campanha publicitária em que os estudantes deverão se dirigir a outros colegas para incentivá-los a continuar seus estudos. Sabemos que a evasão escolar é uma realidade em nosso país e que tem consequências graves, tanto individuais quanto coletivas. Refletir sobre esse importante tema é também uma forma de reforçar uma reflexão sobre os projetos de vida dos estudantes, que começam a se definir com maior clareza nesta etapa escolar, momento em que terão de escolher um dos itinerários formativos previstos na BNCC que seguirão no Ensino Médio. Por meio desse processo, os estudantes poderão falar de si mesmos, comentar casos próximos e exercer influência positiva sobre seus pares.

A atividade se inicia com o contato dos estudantes com uma letra de canção composta pelo artista Emicida. “A cada vento”, mote para a experiência prevista, é uma mensagem de estímulo, respeitosa e afetiva. Nesse sentido, a mobilização dos aspectos técnicos da linguagem publicitária deve ser vista como recurso que dá consistência à produção e à interação com o interlocutor, mas que certamente não constitui a finalidade maior do processo proposto.

## Orientações didáticas

Uma das discussões importantes que Emicida propõe tem relação com a riqueza de uma língua utilizada por muitos brasileiros e que não necessariamente segue a norma-padrão (ver capítulo 2 deste volume em que Emicida trata desse ponto). Nesse sentido, a não concordância, de acordo com a norma-padrão, no verso 10 (“Vários trocou sorriso por dim, hoje tão vagando nas multidão”), por exemplo, tem intenção estética e é proposital. Explique isso aos estudantes e problematize.

### Minha canção

**Bm**

Sem rosto, na boca o gosto da frustração

**Em**

Tô disposto a trazer a cor dessa ilustração

**Bm**

No meu posto, dedico o tempo por fração

**Em**

Pra no fim não levar comigo interrogação

**Bm**

Ação sem câmera, só luz pra conduzir

**Em**

Sinceridade pra sentir a alma reluzir

**Bm**

Os inimigo não vai me alcançar, não vai me pegar, não vai me tocar

**Em**

Nem me ofender, eles não podem me enxergar, que dirá me entender

**Bm**

**Em**

Eu sei que cada orixá vai me proteger

**Bm**

Porque minhas rima são, oração de coração

**Em**

Homenagem a quem volta cansado dentro dos busão

**Bm**

Então, sucesso na missão parceiro

**Em**

É ter paz quando pôr a cabeça no travesseiro

**Bm**

Conseguir manter quem te faz bem, perto

**Em**

Parabéns, mamãe, seu projeto de homem feliz deu certo!

**Bm**

**Em**

**Bm**

**Em**

Hoje de manhã, atravessando o mar

**Bm**

**Em**

**Bm**

**Em**

Vou me perder, vou me encontrar, a cada vento que soprar 2x

**Bm**

Com meus fones de ouvido duvido que a matrix me alcance

**Em**

Sabedoria pra que minha tropa avance

**Bm**

Tudo isso pela felicidade dos meus

**Em**

Pra manter nosso contrato vitalício com Deus

**Bm**

Direto penso: dinheiro é a desgraça do povo

**Em**

Mas cê já viu o sorriso no rosto de quem ganhou um *boot* novo?



**Bm**  
Essa é a parada, neguim

**Em**  
Eu quero vida boa pras pessoas que vêm de onde eu vim

**Bm**  
Deixar o sofrimento pra trás, é quente

**Em**  
Cê quer saber o sentido da vida, pra frente

**Bm**  
Vou com a paciência de quem junta latinha,

**Em**  
Focado no que tenho, não no que vou ter ou tinha

**Bm**  
Começa outro dia, o trem se desprende, vai

**Em**  
Cheio de gente que deixou a alegria, *stand by*

**Bm**  
Com a essência da rua, no espírito amordaçado

**Em**  
Quando eles perceberem o poder que têm, cuidado!

**Bm** **Em** **Bm7** **Em**  
Hoje de manhã, atravessando o mar

**Bm** **Em** **Bm** **Em**  
Vou me perder, vou me encontrar, a cada vento que soprar **2x**

**Bm**  
Clareza na ideia, pureza no coração

**Em** **Bm**  
Sentimento como guia, honestidade como religião

**Em**  
Sinceramente, é isso irmão! **2x**

A CADA vento. Intérpretes: Emicida e Paulo. Compositores: Criolo e Emicida.  
In: PRA quem já mordeu um cachorro por comida, até que eu cheguei longe... intérpretes: Emicida, Projeto Nave, Rashid, Projota, Fióti, Mariana Timbó, Paulo, Rael e Daniel Cohen. [S. l.]: Mixtape, 2009. 1 CD, faixa 13.

### Nossa conversa com a letra de canção

Leandro Roque de Oliveira, conhecido como **Emicida**, é um artista brasileiro de grande prestígio e, em decorrência do alcance de sua produção artística, tem sido convidado para discutir questões importantes do campo da Linguagem, inclusive no que diz respeito ao uso da língua portuguesa. O artista, que nasceu e vive na periferia de São Paulo, é uma das personalidades que discutem com mais propriedade questões relacionadas ao preconceito e à chamada adequação linguística, além de ser uma referência na luta por uma comunicação não violenta.

### Biblioteca cultural



Emicida. Foto de 2020.

“A cada vento” faz parte do álbum **Pra quem já mordeu um cachorro por comida, até que eu cheguei longe...**, lançado em 2009. Ouça essa canção acessando *sites* de busca na internet ou um aplicativo de serviço de *streaming* de música.

## Orientações didáticas

**Nossa conversa com a letra de canção** – Não é preciso corrigir as respostas dos estudantes. Essa etapa tem o objetivo de sensibilizá-los para a mensagem da letra de canção, e possíveis dúvidas quanto ao sentido dos versos poderão ser sanadas durante o compartilhamento da leitura. Aproveite a oportunidade e valorize as visões subjetivas e plurais sobre a letra da canção e a troca de ideias entre a turma. As questões apresentadas destacam a mensagem de apoio à construção de um projeto de vida fundado no respeito, na honestidade e na resiliência.

### Minha canção

Agora, reúnam-se em grupos e discutam alguns versos da letra de canção de Emicida.

Hoje de manhã, atravessando o mar  
Vou me perder, vou me encontrar, a cada vento que soprar

1. Segundo o refrão, o vento tem o poder de desestabilizar o eu lírico? Vocês diriam que é medo o sentimento que o vento provoca no sujeito poético? Por quê?

Ação sem câmera, só luz pra conduzir  
Sinceridade pra sentir a alma reluzir

2. Vocês já devem ter ouvido uma frase que costuma introduzir a gravação de um filme: “Luz, câmera, ação!”. Os versos da letra de canção propõem uma relação de intertextualidade com essa famosa frase ligada ao cinema. A alteração da frase constrói que sentido no texto?

Eu sei que cada orixá vai me proteger  
Porque minhas rima são oração de coração  
[...]  
Tudo isso pela felicidade dos meus  
Pra manter nosso contrato vitalício com Deus

3. O eu lírico menciona “orixá” e “Deus”. O que vocês acharam desse diálogo com culturas e religiões diferentes? Ele é coerente com a letra de canção?
4. Releia os versos 7, 8, 13 e 14. Embora fale de si mesmo, o eu lírico deixa uma mensagem a seu interlocutor, o “parceiro” ou “irmão” a quem ele se dirige na letra da canção. Expliquem essa mensagem, explorando as ideias sugeridas nos versos.

1 a 4. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

### Nossa conversa com os “parceiros”

Infelizmente, muitos jovens brasileiros abandonam a escola ao longo do Ensino Fundamental ou no final dele. Frustração com os resultados obtidos, sensação de não pertencimento à comunidade escolar, falta de percepção do sentido do que se ensina e dificuldades financeiras são alguns dos fatores que produzem o que se costuma chamar de *evasão escolar*. Esse quadro ficou ainda pior após o período de isolamento social exigido para combater a pandemia de Covid-19, fenômeno que assolou o mundo a partir de 2020. Infelizmente, estar fora da escola por tanto tempo levou muitos estudantes a desistir de seus sonhos e de seus projetos de vida.



Nesta última proposta do Ensino Fundamental – Anos Finais, vocês realizarão uma atividade em que poderão falar diretamente com esses jovens que estão considerando abandonar seus estudos ou que já o fizeram. Para isso, produzirão uma campanha publicitária de estímulo à resiliência. Ela será um convite a permanecer e a (re)construir projetos de vida por meio da educação.

A campanha será constituída pelas seguintes peças publicitárias: anúncios e *spots*. Ambos podem ser compartilhados por aplicativos de mensagens, o que pode ampliar muito o alcance da campanha produzida.

### **Etapa 1** Investigando

A primeira parte do planejamento consiste na investigação para saber os motivos que levam alguns estudantes a abandonar os estudos ao longo do Ensino Fundamental ou no final dele. Conversem com estudantes que estão fora da escola ou que falam em abandoná-la. Procurem especialistas em educação, como seus professores, para conversar sobre o tema. Pesquise dados em reportagens e documentos oficiais.

Depois, definam o foco da campanha: qual motivo para o abandono da escola vocês querem tentar demover? Essa definição vai ajudá-los a determinar se a campanha será mais emotiva, mais ligada à divulgação de dados objetivos, mais focada em orientações práticas etc.

### **Etapa 2** Criando slogan

Após decidir o foco da campanha, partam para a criação do *slogan*. Uma campanha do Ministério da Saúde para divulgação do consumo de água tratada, por exemplo, teve como *slogan* “Pequenos cuidados: uma grande proteção” (atente para o jogo com os antônimos *pequenos/grande*); outra, que divulgava o combate ao mosquito *Aedes aegypti*, propunha “Ponha na sua rotina” (o hábito de procurar o mosquito). Um *slogan* tem o poder de dar unidade a uma campanha porque ele funciona como uma espécie de síntese e todas as peças dialogam com essa ideia central.

A criação de um *slogan* exige algumas outras decisões importantes: a campanha terá tom sério ou bem-humorado? Será formal ou mais descontraída? Empregará uma variedade linguística próxima do público-alvo ou uma que dê uma dimensão mais ampla à campanha?

### **Etapa 3** Planejando as peças publicitárias

Nesta etapa, a turma precisa ser dividida em quatro grupos. Veja uma sugestão de agrupamento.

<b>Grupo 1</b>	<i>Spot</i>	Jovens que já estão fora da escola.
<b>Grupo 2</b>	<i>Spot</i>	Estudantes que estão em dúvida sobre abandoná-la.
<b>Grupo 3</b>	Anúncio	Jovens que já estão fora da escola.
<b>Grupo 4</b>	Anúncio	Estudantes que estão em dúvida sobre abandoná-la.

Inicialmente, os grupos 1 e 2 e os grupos 3 e 4 precisarão trabalhar juntos para planejar suas peças.

## **Orientações didáticas**

**Etapa 3** – As habilidades relativas ao planejamento e à produção de campanhas publicitárias estão previstas desde o 6º ano. É muito provável que os estudantes já tenham adquirido conhecimento suficiente para realizar as etapas de planejamento e produção do *spot* e do anúncio. De qualquer forma, apresentamos as principais instruções necessárias à retomada desse conteúdo. Sugerimos que você delegue aos estudantes a organização do processo, o que pode ser feito com a eleição, pela turma, de estudantes-coordenadores para a realização de etapas que exigem a participação e o consenso de grupos muito grandes.

## Orientações didáticas

**Etapa 3** – Promova uma leitura da peça publicitária apresentada. Solicite aos estudantes que observem como a linguagem verbal se associa de forma significativa com os elementos visuais e permite ao leitor a construção dos sentidos. Indague qual é a cor predominante no anúncio e o efeito de sentido que ela provoca. Os estudantes devem dizer que é o amarelo e, como possível resposta, podem relacionar essa cor à atenção que se espera de todos que utilizam veículos próprios no dia a dia. Peça, ainda, que leiam o *slogan* “Foca no trânsito” e realizem a inferência sobre o duplo sentido da palavra *foca*: o animal representado e a forma verbal do verbo *focar* no modo imperativo. Oriente-os a pesquisar e a analisar outras peças publicitárias da mesma campanha para que percebam que esse *slogan* é recorrente. Compreender as características estruturais e discursivas de uma peça publicitária pode instrumentalizar o estudante a criar as suas.

### Minha canção

Agora, sigam os roteiros do que vão produzir.

#### Spot

*Spot* é uma peça publicitária em áudio: por meio de um texto verbal, geralmente acompanhado por recursos sonoros, orientações e sugestões são apresentadas ou produtos e serviços são oferecidos. Durante muito tempo, o *spot* foi transmitido apenas por rádio; hoje, com o advento da internet, ele também pode ser um recurso compartilhado digitalmente. Veja um exemplo de *spot*.

[Som ao fundo: água sendo despejada em recipiente] [locutor] Rádio Nacional, cuidar da água é cuidar da vida. [Carol] Oi, vizinha! Molhando as plantas à noite? [Conceição] É, Carol, é a melhor hora, sabia? As plantas ficam mais tempo com água. Durante o dia, a água seca mais rápido. [Carol] Ah, interessante, Conceição! Eu não tinha pensado nisso. E você está molhando assim com água de balde? Com mangueira não é mais fácil, não, menina? [som ao fundo: água sendo despejada pouco a pouco]. [Conceição] Desperdiça muita água. Essa aqui é água da chuva, Carol. Economiza água e dinheiro! A conta diminui. [Conceição] Olha, é mesmo! É bom pro bolso também, hein? [som ao fundo: água sendo despejada em recipiente] [locutor] Água: economizar para a fonte não secar. Uma campanha Rádio Nacional.

*SPOT*: Reaproveite a água da chuva para molhar as plantas. Brasília, DF: Rádio Nacional, 2017. Spot. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/geral/audio/2017-03/spot-reaproveite-agua-da-chuva-para-molhar-plantas>. Acesso em: 4 ago. 2022.

Uma campanha precisa ter unidade, por isso é essencial definir as características dos *spots* que serão produzidos, separadamente, pelos dois grupos. Vocês devem decidir se as peças serão compostas apenas do texto verbal ou se também serão usados efeitos sonoros, música instrumental ou canções.

#### Anúncio

O anúncio é uma peça publicitária composta de texto verbal, em geral acompanhado por imagens. Uma das formas mais comuns do anúncio é aquela em que se divulgam informações e orientações por meio de um texto breve e autoexplicativo.

Para construir o sentido e chamar a atenção do leitor, os anúncios fazem uso de recursos diversos, como o tipo e a cor das letras, a posição do texto na página, linhas separando informações etc.

É importante definir os elementos visuais que deverão ser usados pelos dois grupos. Vocês usarão fotografias, ilustrações ou colagens? Qual será o limite de caracteres do texto verbal? Em que parte da peça ficará o *slogan*?



Reprodução de anúncio da campanha **Foca no trânsito**, promovida pelo Detran-SP.



#### **Etapa 4** Produzindo as peças publicitárias

Agora, efetive seu planejamento, tendo como referência seu público-alvo.

##### **Spot**

- 1 O *spot* deve ter de 15 segundos a 30 segundos.
- 2 Para produzir o roteiro, considere o que foi combinado com o outro grupo. Definam como serão ocupados os segundos disponíveis.
- 3 Elaborem o texto verbal levando em conta o foco da campanha, o tom escolhido, o tempo disponível e a articulação com os demais elementos.
- 4 Definam a maneira como será apresentado o texto verbal: quantas vezes, a ordem em que aparecem, o ritmo da fala, as pausas, as entonações etc.
- 5 Gravem a leitura do texto e verifiquem se as palavras foram pronunciadas com nitidez, em ritmo adequado e com pausas nos momentos certos.
- 6 Utilizem um editor de áudio para montar o *spot*, sincronizando todos os elementos. Há vários editores de áudio gratuitos que podem ser baixados na internet. Peça ajuda ao seu professor para isso ou consulte alguns tutoriais.

##### **Anúncio**

- 1 Façam um esboço do anúncio em papel, organizando a posição do texto verbal (inclusive o *slogan*), das imagens (se houver) e dos demais recursos visuais.
- 2 Seleccionem ou produzam as imagens predefinidas.
- 3 Elaborem o texto verbal, adequado ao foco da campanha e ao limite de caracteres combinado.
- 4 Iniciem a produção da peça usando um editor de texto. Montem uma primeira versão, observando se é interessante criar sobreposições, com o texto verbal colocado sobre o fundo colorido ou uma imagem, por exemplo.
- 5 Mudem os blocos de texto de posição e alterem o tamanho da letra para criar hierarquia (pensem no que é mais e menos importante na informação).
- 6 Observem se o contraste entre a cor do fundo e das letras resulta em boa legibilidade.
- 7 Testem também os efeitos das fontes estilizadas: letras que imitam texto escrito a mão podem sugerir intimidade; letras que vão diminuindo gradativamente podem sugerir que a voz está sumindo, entre muitos outros efeitos.

#### **Etapa 5** Compartilhando as peças publicitárias

Reúnam-se para conversar sobre as produções finais. Ouçam os comentários dos colegas e, caso desejem alterar algo, peçam um prazo ao professor. Todas as peças devem ser compartilhadas nos grupos de mensagens no mesmo dia.

Nós, os professores-autores que acompanhamos você ao longo desse(s) ano(s), torcemos para que sua campanha alcance seus objetivos e que, nos próximos anos, entre seus companheiros de turma estejam aqueles que foram tocados pelo seu gesto ou pelos gestos de outros jovens como vocês. A eficácia de sua ação fará diferença na vida do país.

#### **Orientações didáticas**

**Comentário final** – Caso os estudantes tenham usado esta coleção no 6º ano, possivelmente haverá material deles guardado pela coordenação. Trata-se de páginas de diário escritas para relatar as primeiras experiências vividas no início dos anos finais do Ensino Fundamental, bem como suas expectativas. Tente localizar esse material e promova o reencontro dos estudantes com ele. Eles vão perceber quanto amadureceram como seres humanos e como estudantes. Sugerimos, no entanto, que você converse com a coordenação para saber se não há algum dado referente ao percurso da turma e às experiências vividas que torne essa retomada inadequada ou improdutivo.

Crie a oportunidade de leitura individual e depois coloque os estudantes em grupos para que conversem sobre as mudanças ocorridas no período. Para incluir aqueles que não tenham estado na escola desde o 6º ano, peça que todos contem suas lembranças da entrada nessa etapa da escolaridade.



## Bibliografia comentada

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

Nessa gramática, o autor propõe um debate acerca da contribuição da atividade comunicativa na constituição da língua, tendo como eixo central de sua análise o português em uso no Brasil.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.

Nessa obra, Bagno vai além de examinar e descrever o funcionamento do português brasileiro: defende o que chama de democracia linguística e propõe a aceitação das regras gramaticais contemporâneas em uso pelos falantes da língua.

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

A obra apresenta os mitos que geram o preconceito linguístico assim como suas implicações sociais e nos convida a olhar para os aspectos da gramática considerando a evolução linguística.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

O ensaio apresenta a noção de gênero discursivo elaborada por Bakhtin e propõe uma reflexão sobre como os enunciados são moldados conforme o contexto da comunicação verbal.

BALTAR, Marcos *et al.* O interacionismo sociodiscursivo na formação dos professores: o perigo da gramaticalização dos gêneros textuais. **Signum**: Estudos da Linguagem. Londrina, v. 8, n. 1, p. 159-172, jun. 2005.

Fruto de uma pesquisa-ação realizada com professores da Rede Pública Municipal de Ensino Fundamental de Caxias do Sul (RS), este trabalho acadêmico tem o intuito de questionar algumas práticas do ensino da língua materna e sugerir novas propostas pedagógicas.

BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. 2. ed. Ampliada e atualizada pelo novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

Nessa obra, Bechara não se restringe à gramática normativa, pois considera também seus aspectos sociais, esclarece muitos questionamentos comuns aos falantes do português brasileiro e ainda propõe atividades após cada parte teórica.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 maio 2022.

Lei que reconhece a importância da educação escolar e assegura a toda a população o direito de acesso à educação gratuita de qualidade. É responsável por nortear o trabalho das instituições de ensino no país, garantindo o pluralismo de ideias pedagógicas.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 maio 2022.

O documento estabelece as aprendizagens essenciais adquiridas por meio do desenvolvimento de competências e habilidades que escolas públicas e privadas devem oferecer aos estudantes ao longo das etapas da Educação Básica.

BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação**. Bauru, SP: Edusc, 1999.

O autor diferencia a argumentação de outros métodos de convencimento, como a sedução, a demonstração e a manipulação psicológica, e convida o leitor a ter um olhar mais crítico acerca de textos e discursos que visam convencer.

CASTILHO, Ataliba T. de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

O livro instiga os docentes a adotar a conversação como ponto de partida das aulas de Língua Portuguesa. Com linguagem acessível e sugestões práticas, sugere contemplar as possibilidades de comunicação e considerar o dinamismo da linguagem.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

Em um momento em que as novas tecnologias tomam cada vez mais o espaço da leitura dos livros, essa obra traz uma importante contribuição ao apresentar propostas concretas que consideram toda a força humanizadora da literatura e promovem um aprendizado crítico.

FONSECA, Vitor da. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem**: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis: Vozes, 2007.

Com base na educação cognitiva, que considera o estudante um ser aprendiz, 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.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.

A obra propõe uma análise profunda e ampla da leitura – que o autor considera um processo complexo e plural – e de seus significados, embasada em diversos teóricos e críticos do assunto.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

A publicação reúne reflexões e relatos de práticas realizadas Brasil afora com o intuito de lançar um novo olhar sobre as questões relacionadas aos gêneros textuais. Abrange, ainda, propostas pedagógicas de letramento baseadas em diferentes gêneros.

KEHDI, Valter. **Morfemas do português**. São Paulo: Ática, 1990. (Série Princípios).

Como o próprio título sugere, esse livro discorre sobre as mais relevantes aquisições do estruturalismo no campo da morfologia. Além de sanar dúvidas frequentes sobre o tema, propõe exercícios comentados para consolidar os conceitos apreendidos.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2010.

Tomando por base a ideia de que o texto é um espaço de interação entre sujeitos sociais, as autoras apresentam as principais estratégias disponíveis aos leitores para participarem ativamente da construção de sentido de um texto, preenchendo lacunas e levantando hipóteses.

KURY, Adriano da Gama. **Novas lições de análise sintática**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

A obra traz as definições de frase, oração e período e discorre sobre os tipos de oração, as vozes verbais, entre outros. Com diversos exemplos, inclusive extraídos de textos literários, inclui ao final modelos de análise sintática, com períodos simples e compostos, e exercícios diversos.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

O livro promove um importante debate sobre a avaliação da aprendizagem escolar, questionando alguns modelos de avaliação e sugerindo a avaliação como um ato inclusivo, construtivo e capaz de gerar transformações positivas.

LUFT, Celso Pedro. **Moderna gramática brasileira**. São Paulo: Globo, 2003.

Além de apresentar a norma brasileira da língua em todos os seus aspectos – sintático, morfológico, fonológico e ortográfico –, traz também as exceções e correlaciona os assuntos, de modo a contribuir para o entendimento dos conceitos apresentados.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane (coord.).

**Língua portuguesa**: Ensino Fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 65-84. (Coleção Explorando o Ensino, v. 19). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 maio 2022.

Com o intuito de contribuir para a formação de estudantes capazes de escrever materiais possíveis de circular para além da escola, nesse artigo a autora discorre sobre a complexidade da produção textual, que requer planejamento, elaboração, revisão e refacção.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

Coletânea de ensaios para estudo e consulta sobre diferentes gêneros textuais. Inclui análises de gêneros presentes nos meios digitais e na mídia impressa. Além dos conceitos teóricos, traz sugestões didáticas para o uso dos textos em sala de aula.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Tendo como ponto de partida a constatação de que os avanços tecnológicos trouxeram importantes transformações no campo da linguagem, e em especial da língua, os artigos reunidos nesse livro abordam o tema sob diferentes concepções teóricas.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

Após verificar, com base em pesquisas, os principais problemas relativos ao ensino de língua portuguesa, Neves apresenta sua proposta de ensino baseada na observação da língua em uso.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Perrenoud sugere nessa obra o desenvolvimento de competências no sistema educacional, uma abordagem centrada na ação e apoiada em conhecimentos, mas não limitada a eles: que os estudantes os utilizem como recursos para resolver problemas e tomar decisões.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

Nessa obra, Possetti defende o ensino da língua, viva e atual, e suas variedades linguísticas, em detrimento da modalidade-padrão, e salienta que o aprendizado é mais efetivo por meio de práticas significativas, que levem em conta o uso real da linguagem.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane (org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

Visando dar ênfase à linguagem oral, enraizada em nossas interações sociais, nesse artigo Rojo propõe uma gramática contrastiva, que envolva outras linguagens e mídias, em vez de priorizar a gramática como norma-padrão.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

Para adquirir conhecimentos que nos permitam lidar e dominar as novas linguagens, como áudio, vídeo, entre outras, a autora propõe os multiletramentos, defendendo que a escola considere a diversidade de constituições dos textos contemporâneos.

ROLDÃO, Maria do Céu; FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, set./dez. 2015. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3671/3111>. Acesso em: 20 maio 2022.

Nesse texto, os autores apresentam um projeto desenvolvido por eles em uma escola portuguesa que busca repensar as formas de verificação das aprendizagens, tomando a avaliação como parte do desenvolvimento curricular.

SAMOYAL, Tiphaine. **A intertextualidade.** Tradução Sandra Nitrini, São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008. (Coleção Linguagem e Cultura, 40).

Definindo a intertextualidade como a memória que a literatura tem de si mesma, a autora propõe maneiras de pensar esse conceito de forma unificada. Citação, alusão, referência, paródia são alguns dos tipos de intertextualidade explorados na obra.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

Nesse livro, os autores diferenciam gêneros textuais de tipos de textos, tratam de seu uso como ferramenta de ensino

e aprendizagem e apresentam propostas para o trabalho em sala de aula. Ressaltam, ainda, a necessidade de considerar o contexto de produção de um texto em seu processo de ensino.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In*: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 1988. p. 18-29.

Ao discutir as barreiras de acesso à leitura, a autora reflete sobre o que seria efetivamente uma escola democrática e ressalta a importância da leitura como prática prazerosa, que contribua para a formação individual e social do indivíduo.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Concepção de gramática: gramática e interação.** São Paulo: Cortez, 2005.

Nesse livro, Travaglia propõe à escola não restringir o ensino da língua à modalidade-padrão e apresenta uma proposta voltada para o uso e a reflexão, sem deixar de lado o trabalho com a compreensão e a produção de textos.

VANOYE, Francis. **Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita.** 13. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

O autor diferencia as modalidades da língua escrita e falada e afirma que existem várias "línguas portuguesas", determinadas pelo ambiente social e cultural. A obra convida ao exercício da produção textual e traz exercícios adaptados ao contexto brasileiro, moldados segundo a nossa realidade cultural.

VILELA, Mário; KOCH, Ingedore Villaça. **Gramática da língua portuguesa: gramática da palavra, gramática da frase, gramática do texto/discurso.** Coimbra: Almedina, 2001.

Fruto de uma parceria entre um autor português e uma brasileira, o livro explora as manifestações linguísticas produzidas pelos falantes em situações concretas de comunicação.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido: uma outra história das músicas.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

Nessa obra, Wisnik percorre as manifestações musicais desde o canto gregoriano até a música do século XX. Descreve os fenômenos sonoros, distingue ruído de som e esmiúça a relação entre música e sociedade.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

Contrário ao modelo de transmissão/recepção de conhecimentos, nesse livro Zabala defende a abordagem construtivista para uma aprendizagem mais significativa na escola, que leva em conta a diversidade dos estudantes.



MODERNA



MODERNA

ISBN 978-85-16-13744-1



9 788516 137441