

Wilton
Ormundo
Cristiane
Siniscalchi

6^o
ANO

SE LIGA NA LÍNGUA

LEITURA, PRODUÇÃO
DE TEXTO E LINGUAGEM

MANUAL DO
PROFESSOR

Componente curricular:
LÍNGUA PORTUGUESA

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

 MODERNA



MODERNA

Wilton Ormundo

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

Cristiane Siniscalchi

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



Componente curricular: LÍNGUA PORTUGUESA

MANUAL DO PROFESSOR

3ª edição

São Paulo, 2022



Coordenação editorial: Andressa Munique Paiva

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

Assessoria didático-pedagógica: Bel Assunção Azevedo, Christianne Botosso, Cláudia Miranda, Millyane M. Moura Moreira, Priscila Malanconi Aguiar, Wilker Sousa

Assistência editorial: Magda Reis

Gerência de design e produção gráfica: Patricia Costa

Coordenação de produção: Denis Torquato

Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues

Coordenação de design e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite

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

Capa: Bruno Tonel, Daniela Cunha, Marta Cerqueira Leite

Foto: Muro coberto de lambe-lambes no bairro de Santa Teresa, Rio de Janeiro, Brasil. © Karol Kozlowski Premium RM Collection/Alamy/Fotoarena

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: Cecília Oku, Desirée Aguiar, Kiel Pimenta

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 Pithan Maraschin, Denise Feitoza Maciel, Marina M. Buzzinaro, Vânia Maia

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

Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro

Impressão e acabamento:

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

Ormundo, Wilton
Sê liga na língua leitura, produção de texto e
língua : 6º ano : manual do professor /
Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi. -- 3. ed. --
São Paulo : Moderna, 2022.

Componente curricular: Língua portuguesa.
ISBN 978-85-16-13732-8

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

22-114808

CDD-372.6

Índices para catálogo sistemático:

I. Português : Ensino fundamental 372.6

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

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

Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.

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

Atendimento: Tel. (11) 3240-6966

www.moderna.com.br

2022

Impresso no Brasil

Caro professor, cara professora,

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

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

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

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

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

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

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

Ainda considerando este momento de consolidação da BNCC, optamos, nesta parte e nas várias comunicações com você, realizadas nas bordas das páginas do Livro do Estudante (LE) – no chamado “manual em U” (“U”), parte integrante deste Manual do Professor (MP) –, por citar ou parafrasear trechos do documento, além de lista, na parte específica deste documento, relacionados aos capítulos que compõem este volume, os números e códigos das competências e habilidades mobilizadas pelas atividades propostas.

Como educadores, precisaremos nos familiarizar com o texto da Base e, ainda que você já o conheça há alguns anos e esteja acostumado a recorrer a ele nas discussões sobre sua prática e na elaboração de seus cursos, acreditamos que não é demais mencioná-lo de forma constante para que nos apropriemos cada vez mais dele. Também desejamos que você acompanhe e entenda as opções metodológicas da coleção, para que possa colocar as atividades em prática com segurança ou realizar as adaptações que considere pertinentes a seu grupo e a sua realidade.

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

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

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

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

Também na seleção dos textos (verbais, não verbais e multissemióticos¹), 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 hipermidiáticas.

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.

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

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.

No caminho do que defende a Competência Geral 9 da Base², 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 pandemia³. 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 6º volume, além de, como já mencionado, quadros com as competências gerais, as específicas da área e do componente Língua Portuguesa e habilidades 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.

I. A BNCC E ESTA COLEÇÃO	VIII
II. ADOLESCÊNCIA: ESSE UNIVERSO COMPLEXO	IX
OS CONCEITOS DE ADOLESCÊNCIA	IX
O TRABALHO COM PROJETO DE VIDA COM PRÉ-ADOLESCENTES E ADOLESCENTES	XII
Refletir sobre quem somos para descobrir o que queremos ser	XIII
Formação identitária, atitudes e valores.....	XVI
SAÚDE MENTAL NA ADOLESCÊNCIA	XVII
Violência autoprovocada.....	XVIII
<i>Bullying</i>	XX
COMPREENDER PARA INTERFERIR NA REALIDADE – OS TCTS	XXI
EXPERIENCIAR O MUNDO	XXIII
III. O COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA	XXV
LINGUAGEM: ESSE OBJETO TÃO COMPLEXO	XXV
PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS GERAIS	XXVI
Leitura/escuta	XXVI
Produção de textos.....	XXXI
Oralidade	XXXIV
Análise linguística e semiótica.....	XXXV
GÊNEROS DIGITAIS	XLI
INTERDISCIPLINARIDADE – ARTE	XLIV
Mais interdisciplinaridade	XLV
Modelos de trabalho interdisciplinar	XLV
IV. PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM	XLVIII
A IMPORTÂNCIA DE AVALIAR	XLVIII
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
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	LXI

PRÁTICAS DE PESQUISA	LXIII
O ESTUDANTE COMO PROTAGONISTA DE SUAS APRENDIZAGENS: AS METODOLOGIAS ATIVAS	LXIV
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
PENSAMENTO COMPUTACIONAL	LXVIII
V. ESTRUTURA GERAL DA COLEÇÃO	LXXI
SEÇÕES	LXXI
BOXES	LXXIV
OUTRAS ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR	LXXV
VI. TEMPO DE PLANEJAR	LXXVI
CRONOGRAMA BIMESTRAL	LXXVI
CRONOGRAMA TRIMESTRAL	LXXVI
CRONOGRAMA SEMESTRAL	LXXVI
OUTROS MODOS DE APRESENTAÇÃO E ORDENAÇÃO DE CONTEÚDOS	LXXVII
VII. ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS	LXXVIII
INTRODUÇÃO	LXXVIII
Minha canção.....	LXXVIII
Capítulo 1 – O registro do eu no mundo.....	LXXVIII
Proposta de produção de texto extra – Diário.....	LXXX
Capítulo 2 – Imagens e palavras em ação.....	LXXX
Proposta de produção de texto extra – História em quadrinhos.....	LXXXII
Capítulo 3 – Traduzir saberes.....	LXXXII
Proposta de produção de texto extra – Verbete.....	LXXXIV
Capítulo 4 – Para contar o que aconteceu.....	LXXXV
Proposta de produção de texto extra – Relato de experiência.....	LXXXVI
Capítulo 5 – Contar e mostrar.....	LXXXVI
Proposta de produção de texto extra – Conto.....	LXXXVIII
Capítulo 6 – Vender produtos e ideias.....	LXXXVIII
Proposta de produção de texto extra – Anúncio e outros gêneros publicitários.....	XC
Capítulo 7 – Um eu poético.....	XC
Proposta de produção de texto extra – Poema.....	XCII
Capítulo 8 – Opinar com responsabilidade.....	XCIII
Proposta de produção de texto extra – Comentário de leitor.....	XCIV
VIII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS	XCIV
XIX. SUGESTÕES DE LEITURA	CIII

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 atuação⁴: campo da vida cotidiana (somente no Ensino Fundamental – Anos Iniciais), campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico/midiático e campo de atuação na vida pública. Na Base, cada campo apresenta determinados gêneros, práticas, atividades e procedimentos ligados a ele.

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

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

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

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

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

II. Adolescência: esse universo complexo

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

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

Esse documento também nos lembra de que

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

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

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

• Os conceitos de adolescência

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

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

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

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

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

Biblioteca do professor

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

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

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

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

Mas quando, exatamente, se inicia e é finalizada a adolescência? Baseando-se em seus estudos sobre as mudanças cerebrais, Siegel circunscreve a adolescência aproximadamente entre os 12 e os 24 anos de idade, momento em que essas alterações do cérebro ganham outro ritmo e novos contornos. Seguindo essa perspectiva, o Ensino Fundamental – Anos Finais, de modo geral, seria habitado fundamentalmente por pré-adolescentes, no 6º ano, e adolescentes, no 7º, 8º e 9º anos⁵.

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).

⁵ 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 atizada 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**⁶ – 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 teóricos⁷ ensinados de forma transmissiva.

A título de exemplos de como os pré-adolescentes e adolescentes são contemplados nesta coleção, dentro de uma perspectiva que convida à *experiência*, à ação e ao protagonismo, podemos citar o capítulo que abre este volume do 6º ano, “O registro do eu no mundo”. Nele, após os alunos lerem e analisarem com profundidade passagens de dois diários de autoras com aproximadamente a mesma faixa etária deles (um diário pessoal de uma menina brasileira e outro diário, publicado, de uma garota estrangeira, Zlata Filipović), entram em contato com a seção **Meu diário na prática**. Nela, os alunos vão escrever algumas páginas de diário. A ideia é que eles passem a relatar, em três dias, suas experiências e sentimentos: como é entrar nesta nova fase de aprendizagem, o Ensino Fundamental – Anos Finais? Que situações merecem ser relatadas: o momento em que encontrou a turma e entrou na sala? Alguma atitude de colega ou do professor? Como se sentem em relação à nova turma? E à antiga? Que expectativas têm? Essas questões de estímulo serão escolhidas para relatar situações que tenham sido mais marcantes para os alunos. As páginas serão guardadas pelos coordenadores e retomadas no final do 9º ano. Nessa mesma sequência didática, na seção **E se a gente... fizesse um diário alternativo?**, ainda pensando nas vivências dessa nova fase, os alunos serão convidados a produzir um diário com um tema específico ou usar elementos de outros gêneros para relatar suas expectativas, alegrias ou frustrações diárias. Isso poderá ocorrer a partir “de listas”, “de recortes”, “de agradecimentos” ou “de emoções”. Outra forma de lidar com a adolescência

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.

é por meio da arte. Nesse caminho, na penúltima seção do primeiro capítulo, **Conversa com arte**, os alunos são convidados a realizar uma intervenção urbana. Para isso, na Etapa 1 analisarão o conjunto de esculturas **Monumento ao Trabalhador do Asseio e Conservação e Limpeza Urbana**, de autoria de Murilo Sá Toledo. Depois, na Etapa 2, os alunos debaterão se a intervenção urbana é uma forma de arte legítima ou simples vandalismo, como algumas pessoas defendem. Finalmente, na Etapa 3, depois de se familiarizarem com esse tipo de arte visual e de debaterem sobre ela, os estudantes experimentarão realizar, a partir de um conjunto de orientações, uma intervenção urbana, perto da escola em um final de semana. A Etapa 4 proporá aos alunos que documentem todas as etapas (a construção, a obra pronta e a reação do público) por meio de fotografias. Na “Etapa 5: Avaliando”, os grupos mostrarão suas fotografias para a turma e compartilharão suas experiências com os demais colegas.

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**⁸, 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.

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.

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

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

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

Histórias de gente

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

Linhas do tempo

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

Rodas de entrevistas

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

Etapa 2 – 7º ano

Nós mudamos, nossos desejos também

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

Nossas histórias

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

Escrevendo certo em linhas tortas

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

Nossa comunidade tem história para contar

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

Etapa 3 – 8º ano

Desejos podem ser projetos

Peça novamente aos estudantes que revisitem suas listas de desejos e que interfiram nela, riscando o que não faz mais sentido

e acrescentando novos sonhos. Nessa terceira etapa, eles poderão também indicar sonhos que já foram realizados e começar a pensar de forma mais objetiva em passos necessários para alcançar esses desejos. Peça-lhes que mantenham seus portfólios atualizados, anotando neles esses passos que foram pensados.

Histórias da minha turma

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

Linhas que mudam

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

Entrevistas inspiradoras

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

Etapa 4 – 9º ano

Desejos precisam virar projetos

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

Histórias que poderiam ser as minhas

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

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

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

Fim/início de linha

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

Novos tempos, novas escolhas

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

Biblioteca do professor

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

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

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

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

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

A título de exemplo de como esse trabalho é desenvolvido, no Capítulo 2 do volume do 9º ano, “O coletivo em primeiro plano”, os alunos analisam criticamente argumentos apresentados em um vídeo, depois estudam dois materiais: uma carta aberta em que mulheres lactantes solicitam constituir um grupo prioritário para receber imunizantes e uma petição *on-line* em que pessoas com Síndrome de Down fazem o mesmo pedido – materiais que convidam ao reconhecimento do valor da alteridade e da

empatia¹⁰. 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*. Nova York: Norton, 1968.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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 paz¹¹ 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 valores¹² 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 8 deste volume do 6º ano, “Opinar com responsabilidade”, um dos **Fala aí!** convida os alunos à seguinte reflexão: “Você concorda com o ponto de vista de que os atletas que perderam as partidas devem ser “deixados em paz”? “Por quê?”, outro boxe desse tipo, neste mesmo volume, propõe o seguinte problema: “Há situações em que pessoas irritadas têm atitudes inaceitáveis para um bom convívio social, como cuspir em algo ou em alguém para se vingar de uma reclamação. Você conseguiria indicar outros casos em que algo parecido pode ocorrer? Por que ações assim são condenáveis?”.

Por meio desses boxes, os alunos são convidados, respectivamente, a refletir criticamente 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 sequências didáticas dos capítulos para trabalhar esses aspectos. O trabalho com atitudes e valores é realizado na coleção em vários contextos, e não somente por meio dos boxes **Fala aí!**

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

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

Lembramos, ainda, que a literatura é uma das formas de arte mais privilegiadas para desenvolver a empatia, seja para o leitor, que se depara com as alteridades construídas pelos autores, seja para o autor, que precisa construir personagens mergulhando, sem preconceitos, em seus universos singulares. É nessa direção que, no Capítulo 5 deste volume do 6º ano, “Contar e mostrar”, após lerem o comovedor conto “Trem Fantasma”, de Moacyr Scliar (em que o narrador, um menino de dez anos, ajuda a mãe de um amigo de apenas nove anos que sofre de leucemia a preparar uma surpresa para o filho), os estudantes são convidados, na seção **Meu conto na prática**, a produzir um conto autoral cujo enredo

deverá focalizar um(a) jovem trabalhador que vende flores em uma avenida de uma cidade grande brasileira e que se vê em uma situação crítica: o calor forte colocará em risco suas flores e elas poderão murchar antes de serem vendidas, o que o fará perder o dinheiro que gastou para adquiri-las.

Esses são apenas alguns exemplos que mostram, concretamente, como o trabalho com atitudes, valores, empatia, alteridade e cultura da paz¹³ 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.

• Saúde mental na adolescência

Como enfatizamos, a BNCC nos lembra de que os alunos 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,

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).

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 2020¹⁴.

Saúde mental na pandemia de covid-19

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

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

De acordo com a diretora executiva do Unicef, Henrietta Fore,

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

Fatores protetivos

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

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

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

A entidade ainda destaca que é necessário

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

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

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

Violência autoprovocada

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

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

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

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

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

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

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

A perspectiva preventiva está relacionada ao controle dos fatores de risco que antecedem o problema. Segundo Estanislau e Bressan (2014), a prevenção atua em diferentes fases: “*prevenção primária*” – um conjunto de ações que visam evitar a ocorrência; “*prevenção secundária*” – ações que promovem a interrupção de alguns casos evidentes; “*prevenção terciária*” – após a situação instalada, são tomadas ações de tratamento e providências¹⁵.

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**¹⁶. 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, 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**”¹⁷, tipo de assembleia que consiste em promover a identificação, análise e resolução de um problema comum. Faça um levantamento com a turma de um problema que atinja toda a comunidade escolar e sugira, em um segundo momento, a análise dessa questão e a proposição de formas de resolução dela. Incentive o envolvimento de todos os alunos. Divida a turma em pequenos grupos e peça que analisem o problema detectado. Os estudantes, nesse momento, produzem um documento, enumerando ações práticas para a resolução do problema comum. Depois, abra para um debate, lendo para todo o grupo as ideias produzidas. Finalize estabelecendo combinados e ações para solucionar a questão posta pelo grupo;
- criação de agremiações de estudantes.

17 Estratégia baseada em Tognetta e Vinha, 2008.

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

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

Biblioteca do professor

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

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

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

Um exemplo de como concretamente esta coleção pode contribuir para a saúde mental dos adolescentes, pensando na qualificação do tempo deles e na proposta de engajamento e construção de senso de pertencimento, no Capítulo 7 deste 6º ano, "Um eu poético", na seção **E se a gente... fizesse um evento de troca de livros?**, os alunos são convidados a realizar um evento de troca de livros, por meio do qual poderão trocar impressões de leitura com os colegas. Outro exemplo está na seção **Minha canção**, que abre e fecha este volume do 6º ano. Em um primeiro momento, os alunos são convidados a fazer um vídeo, que poderá ser retomado no 9º ano, com fotos espontâneas da turma; em um segundo momento, os estudantes ouvem uma canção que convida a viver a vida de forma mais consciente e presente. 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 engajados¹⁸, 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 6º ano poderão entrar em contato com os TCTs listados a seguir.

	TCTS
Capítulo 1 O registro do eu no mundo	<ul style="list-style-type: none"> • Direitos da criança e do adolescente • Educação em direitos humanos • Saúde
Capítulo 2 Imagens e palavras em ação	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho • Diversidade cultural • Ciência e tecnologia • Educação ambiental • Saúde • Educação em direitos humanos • Direitos da criança e do adolescente • Vida familiar e social
Capítulo 3 Traduzir saberes	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidade • Ciência e tecnologia
Capítulo 4 Para contar o que aconteceu	<ul style="list-style-type: none"> • Ciência e tecnologia • Vida familiar e social
Capítulo 5 Contar e mostrar	<ul style="list-style-type: none"> • Ciência e tecnologia • Vida familiar e social • Saúde
Capítulo 6 Vender produtos e ideias	<ul style="list-style-type: none"> • Saúde • Vida familiar e social • Educação para o trânsito • Educação ambiental • Educação para o consumo

TCTS	
Capítulo 7 Um eu poético	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidade cultural • Educação para o consumo
Capítulo 8 Opinar, mas com responsabilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Vida familiar e social

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 aluno ler, como farão neste volume do 6º ano, no Capítulo 7, “Um eu poético”, produções variadas como “Para reparar”, de Arnaldo Antunes, “O avião”, de Ivan Junqueira, “Viagem”, de Lázaro Ramos, não apenas para resgatar e sistematizar características do gênero textual poema, mas para discutir o valor do que é, muitas vezes, invisível; para descobrir como formas de arte tão diferentes como o poema e a escultura podem tratar do mesmo tema; para resgatar a importância da infância e da imaginação; para analisar o poder da linguagem figurada e brincar com os sentidos das palavras por meio de desenhos; para produzir um poema autoral visual animado digitalmente e até para poder estruturar uma espécie de feira de troca de livros. Posteriormente, os alunos ainda têm a oportunidade de pesquisarem o trabalho de uma diversidade de poetas brasileiros que escrevem para o público infantojuvenil e preparar um seminário para dividir o resultado dessa investigação com os colegas.

Nessa direção, Larrosa nos lembra de que

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos

acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

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

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

É nessa direção que, no já citado Capítulo 5 deste volume, por exemplo, o aluno se “ex-põe”, convidado pelo boxe **Fala aí!**, contando aos amigos como se sentiu ao final da leitura do emocionante conto “Trem Fantasma”, do escritor gaúcho Moacyr Scliar.

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, **experenciá-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, como já citamos, no Capítulo 1, “O registro do eu no mundo”, os alunos estudarão intervenções urbanas e debaterão as polêmicas em torno dessa forma de fazer arte para poderem propor a sua própria intervenção coletiva perto da escola, 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 8 deste volume não tem como objetivo primordial fazer com que o estudante seja um “profissional” na arte de produzir comentários de leitor, embora esse gênero esteja em foco na sequência. Esse capítulo, sugestivamente intitulado “Opinar com responsabilidade”, propõe um conjunto de reflexões e ações, sempre ancoradas nas inúmeras potencialidades da linguagem, que serão vividas pelos alunos para aprenderem a argumentar de forma adequada, consistente, coerente, ética e responsável. É por isso que escolhemos agrupar esses conjuntos de experiências dentro das sequências didáticas sob títulos convidativos como “O registro do eu no mundo” (Capítulo 1), “Vender produtos e ideias” (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 do 9º ano, que, novamente, não tem como objetivo central fazer com que os estudantes aprendam a escrever com perfeição um conto psicológico. Esse capítulo, intitulado provocativamente “O mundo de dentro”, intenciona que um conto como “Medo”, de João Anzanello Carrascoza, seja caminho para trabalhar a subjetividade por meio da exploração da linguagem. Nesse sentido, a sequência de atividades propostas nas seções e nos boxes convida os estudantes a gravar um *audiobook* com os próprios recortes interpretativos do que leram; a acessar um *webinar* sobre adolescência e saúde mental para tomar notas e fazer esquemas com os dados apresentados pelas palestrantes; a relacionar o tema desse vídeo com o conto de Carrascoza; a retextualizar a narrativa, elaborando e representando um texto teatral para refletir acerca da situação vivida pelo personagem, tendo em vista mais de uma perspectiva.

Em outro momento da sequência, os alunos leem mais um conto psicológico, dessa vez “Tentação”, de Clarice Lispector, e são convidados a explorar a representação do tempo na narrativa, aspecto muito relevante no subgênero que está em foco; posteriormente, estudam as orações adjetivas, importante recurso linguístico para a caracterização. Depois, os estudantes são convidados a acessar “o mundo de dentro” deles por meio de uma produção textual que enfoca uma situação típica do universo adolescente. Por fim, entram em contato com outra forma de arte que, assim

como o conto, pode abrir possibilidade de uma “leitura” de seu interior a partir dos elementos exteriores, a escultura.

Larrosa Bondía

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

III. O componente Língua Portuguesa

• Linguagem: esse objeto tão complexo

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

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

A segunda maneira de conceber a linguagem, ainda conforme Soares, desenvolveu-se entre os anos 1960 e 1970 e perdurou até a década de 1980. Nessa visão, a linguagem era compreendida como instrumento de comunicação, e a escola tinha como principal objetivo de ensino da língua materna favorecer o desenvolvimento, por parte dos estudantes, das habilidades de expressão (emissão e codificação) e compreensão (recepção e decodificação) das mensagens. Nesse novo contexto, a gramática perdeu seu prestígio – surgiu a polêmica sobre ensiná-la ou não na escola – e foi, de certo modo, substituída pela “teoria da comunicação”. Ainda de acordo com Soares, “[...] já não se trata mais de levar ao conhecimento do sistema linguístico – ao saber a respeito da língua – mas ao desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens – ao uso da língua” (Soares, 1998, p. 57). Para Clare (2002, p. 3), nesse momento histórico a proposta educacional passou a ser condizente com a expectativa de fornecimento de recursos humanos que possibilitassem ao governo

realizar a pretendida expansão industrial. E, segundo Barros-Mendes (2005), os objetivos se tornaram utilitários: tratava-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, por meio do uso e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais. Nessa época, a denominação da disciplina “Português” ou “Língua Portuguesa” transformou-se em “Comunicação e Expressão” nas séries iniciais e em “Comunicação em Língua Portuguesa” nas séries seguintes do então 1º grau (Lei nº 5.692; BRASIL, 1971).

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

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

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

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

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

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

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

Os sujeitos participam de variadas atividades humanas (ir ao parque, trabalhar, ler um livro, assistir a uma aula, postar um

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

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

Algumas palavras sobre Bakhtin

Parte considerável da popularização do pensador russo Mikhail Mikháilovich Bakhtin (1896-1975) no ocidente se deve às suas teorias do gênero textual e do romance, cujos estudos se iniciaram nos anos de 1930. Bakhtin defende que cada gênero é adaptado para dar conta de somente alguns aspectos da realidade melhor do que os outros. Por isso, as pessoas necessitam aprender continuamente novos gêneros à medida que ampliam suas experiências. Cada gênero, portanto, implica um modo específico de abordar as muitas experiências humanas. O autor acredita que iniciamos nosso aprendizado dos gêneros do discurso desde a primeira vez que falamos. Para ele, conhecer uma linguagem significa dominar um repertório dos seus gêneros do discurso¹⁹.

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)²⁰.

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 poema?**, por exemplo). A primeira dessas duas seções tem como objetivo explorar a compreensão global do texto, enquanto a segunda direciona a leitura para observações relativas às características do gênero – etapas que, sabemos, não são estanques nem rígidas. Entendemos que os estudantes podem ter maior ou menor familiaridade com os gêneros textuais em estudo ou com gêneros próximos, isto é, dispõem de conhecimento prévio.

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

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

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

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

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 Koepf 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).

É assim que, na sequência didática que abre este volume do 6º ano, o contato com **O diário de Zlata: a vida de uma menina na guerra** levará o aluno para **O diário coletivo da pandemia**, que compila o relato de 62 adolescentes, de 15 países, sobre suas memórias dos primeiros meses da pandemia de covid-19, comparando-as com as suas próprias lembranças. Depois os alunos serão conduzidos ao já clássico **O diário de Anne Frank**, um dos maiores símbolos do combate à intolerância e ao ódio, e ao romance que virou o filme **Extraordinário**, escrito por R. J. Palacio. Finalmente, os alunos serão convidados a ler outro clássico, mas desta vez brasileiro, **A bolsa amarela**, de Lygia Bojunga, para conhecer uma menina em conflito com a família e consigo mesma, que esconde em sua bolsa três grandes vontades: crescer, ser garoto e tornar-se

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

Letramento literário

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

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

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

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

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

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

Ainda segundo Cosson (2009),

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

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

Biblioteca do professor

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

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

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

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

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

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

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

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

Buscamos, igualmente, garantir que os textos desenvolvessem, pelo tema ou pelos encaminhamentos propostos na coleção, competências gerais essenciais defendidas pela BNCC, sobretudo as que se relacionam ao autocuidado e ao autoconhecimento (CG 8), à empatia e à cooperação (CG 9) e à responsabilidade e cidadania (CG 10). É por isso que selecionamos textos como a HQ **Perfeição**, no Capítulo 1 ou como os contos "Pega ladrão, Papai Noel" e "Trem fantasma", ambos no Capítulo 5, ou a carta de reclamação na seção "Fora da caixa" do Capítulo 6.

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. No volume de 9º ano, 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 revisar textos de mesmo gênero, é o trabalho com contos. Neste volume de 6º ano, a leitura do conto possibilita que os estudantes retomem a estrutura básica da narrativa, com a qual estão, em geral, familiarizados; no 7º ano, é introduzida ao estudante a leitura de um subgênero, o conto fantástico, por meio do qual ele precisa lidar com a relação que o autor estabelece entre um mundo real e um universo fantasioso (é nesse momento que o conceito de verossimilhança ganha

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

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

Produção de textos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Além do aprendizado linguístico, as etapas envolvidas na produção do texto promovem habilidades socioemocionais relativas às CG 9 e 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 campo²¹ 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 do 9º ano, “História tem contexto”, por exemplo, depois de lerem e analisarem uma passagem

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

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

De maneira diferente, mas com parte dos objetivos em comum, o segundo 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 1 deste volume do 6º ano, "O registro do eu no mundo", em que os alunos serão convocados a criar um parágrafo imaginando-se no lugar de Zlata e relatando a dificuldade de cuidar de um animal de estimação durante um conflito. Para isso, receberão instruções bastantes objetivas como: "Identifique o melhor ponto do texto para incluir seu parágrafo, tomando cuidado para não interromper a exposição de uma ideia."; "Como você está dando continuidade ao texto, mantenha-se coerente com suas características: use a primeira pessoa e procure misturar fatos, impressões e opiniões, como faz Zlata."

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.

Incluímos 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 neste volume do 6º ano, em que a seção **Falando sobre a nossa língua**, do Capítulo 2, “Imagens e palavras em ação”, é dedicada ao estudo das marcas de oralidade nos textos, decorrentes principalmente do fator **tempo de planejamento**. A abordagem ao longo dos quatro anos converge para a percepção de que a construção de sentidos em textos orais está relacionada a elementos como entonação, pausas, qualidade da voz, ritmo e velocidade da fala, além de se vincular a outras semioses, como gestualidade, expressão corporal e facial e recursos multimidiáticos, por exemplo.

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

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

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

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

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

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

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

Análise linguística e semiótica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Biblioteca do professor

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Em **A língua nas ruas**, os estudantes são orientados a fazer uma pesquisa na mídia ou em sua comunidade para descobrir como determinado aspecto linguístico se efetiva nas práticas diárias. Neste volume do 6º ano, por exemplo, após retomar o estudo sobre sujeito simples, o aluno será convocado a prestar atenção nas falas das pessoas ao seu redor para verificar como é feita, na prática, a concordância entre o verbo e os sujeitos desse tipo. Depois, deverá anotar exemplos que chamem sua atenção e trazê-los para a aula. Ambos os boxes contam com orientações bastante objetivas para o professor tais como: “É provável que os estudantes tragam exemplos de orações em que há inadequações em relação ao que é previsto na norma-padrão. Anote algumas delas na lousa e, evitando o uso da palavra *erro*, discuta qual seria a forma adequada a essa norma. Depois, explique a eles que, nas variedades populares, não é incomum que a ideia de plural seja expressa apenas por um dos termos, como ocorre em ‘Os menino adora feijão-preto’ ou ‘Nós pegou o ônibus errado’. Reforce que o uso feito nas variedades urbanas de prestígio considera a concordância de todos os termos que podem ser flexionados no plural quando se deseja indicar esse número e que, como eles estão avançando em seus estudos, é interessante que se valham dessas formas que são prestigiadas. Não obstante, reafirme que não é correto considerar construções correntes nas variedades populares como inferiores ou precárias. A maior valorização de uma forma em detrimento da outra, como eles já vêm estudando, reflete a maneira como a sociedade se estrutura”.

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

Por isso, ao longo dos volumes, como no Capítulo 3 do 9º ano, “Protagonizar”, por exemplo, na etapa **Revisando nosso poema-protesto**, o aluno é convocado a voltar ao poema que produziu a fim de revisar a escrita das palavras, prestando atenção, em especial, à acentuação. Para isso, retomam-se com o estudante, por meio de um boxe, informações como “Ocorre acento agudo no **i** e no **u** tônicos quando eles são a segunda vogal de um hiato e estão sozinhos na sílaba (ju-í-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 boxe **É lógico!**, ainda se conscientiza o aluno do pensamento computacional que está por trás da checagem de acentuação.

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

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

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

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"> • Sinônimos, antônimos, hiperônimos e hipônimos • Denotação e conotação 	<ul style="list-style-type: none"> • Segmentação – parágrafos 	
2	<ul style="list-style-type: none"> • Verbo • Verbo: tempo e modo 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbo 	
3	<ul style="list-style-type: none"> • Predicado • Verbos transitivos e intransitivos • Complemento verbal 	<ul style="list-style-type: none"> • Concordância verbal 	
4	<ul style="list-style-type: none"> • Pronome pessoal reto • Pronomes pessoal oblíquo • Pronome de tratamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Ortografia 	
5	<ul style="list-style-type: none"> • Advérbio • Adjunto adverbial 	<ul style="list-style-type: none"> • Pronome pessoal oblíquo como complemento verbal 	
6	<ul style="list-style-type: none"> • Pronome possessivo • Pronome demonstrativo • Pronome indefinido • Adjunto adnominal • Complemento nominal • Concordância nominal 		
7	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenação e subordinação – conceito • Orações coordenadas assindéticas e sindéticas • Conjunção 	<ul style="list-style-type: none"> • Concordância nominal 	<ul style="list-style-type: none"> • Paralelismo sintático
8	<ul style="list-style-type: none"> • Processos de formação de palavras – derivação e composição 	<ul style="list-style-type: none"> • Conjunção 	<ul style="list-style-type: none"> • Adjetivo • Aposto

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"> Figuras de linguagem – conceito Figuras de linguagem (metáfora, comparação, metonímia, sinestesia, gradação) 	<ul style="list-style-type: none"> Acentuação 	
2	<ul style="list-style-type: none"> Figuras de linguagem (personificação/prosopopeia, hipérbole, eufemismo, antítese, ironia) 	<ul style="list-style-type: none"> Vozes verbais e verbos pronominais 	
3	<ul style="list-style-type: none"> Frase, oração e período Sujeito Concordância verbal 	<ul style="list-style-type: none"> Acentuação 	
4	<ul style="list-style-type: none"> Vozes verbais e verbos pronominais 	<ul style="list-style-type: none"> Verbo: tempo e modo 	
5	<ul style="list-style-type: none"> Preposição Verbo transitivo e verbo intransitivo Regência verbal Regência nominal Crase 	<ul style="list-style-type: none"> Pronome pessoal reto Pronome pessoal oblíquo 	<ul style="list-style-type: none"> Vocativo
6	<ul style="list-style-type: none"> Pronome relativo Sinônimos, antônimos, hiperônimos e hipônimos 	<ul style="list-style-type: none"> Concordância verbal 	<ul style="list-style-type: none"> Substantivo Adjetivo Advérbio
7	<ul style="list-style-type: none"> Coordenação e subordinação – conceito Conjunção Pronome relativo Orações coordenadas 		
8	<ul style="list-style-type: none"> Processos de formação de palavras 	<ul style="list-style-type: none"> Conjunção 	

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"> Variação linguística Formação do português brasileiro Gírias Estrangeirismo 	<ul style="list-style-type: none"> Concordância verbal 	
2	<ul style="list-style-type: none"> Adequação da linguagem à situação de comunicação Preconceito linguístico 	<ul style="list-style-type: none"> Concordância verbal Voz passiva 	
3	<ul style="list-style-type: none"> Linguagem formal e linguagem informal Pronomes como complementos verbais Regência verbal Colocação pronominal 	<ul style="list-style-type: none"> Acentuação 	
4	<ul style="list-style-type: none"> Predicado nominal Verbo de ligação Predicativo do sujeito Predicativo do objeto 	<ul style="list-style-type: none"> Concordância verbal 	<ul style="list-style-type: none"> Advérbio
5	<ul style="list-style-type: none"> Pontuação 	<ul style="list-style-type: none"> Pontuação 	
6	<ul style="list-style-type: none"> Coordenação e subordinação – conceito Oração subordinada adjetiva Pronome relativo Pontuação 	<ul style="list-style-type: none"> Pronome pessoal reto Pronome pessoal oblíquo Sinônimos, antônimos, hiperônimos e hipônimos 	
7	<ul style="list-style-type: none"> Orações subordinadas adverbiais Conjunção 	<ul style="list-style-type: none"> Concordância nominal 	
8	<ul style="list-style-type: none"> Orações subordinadas reduzidas e orações subordinadas desenvolvidas 	<ul style="list-style-type: none"> Conjunção 	

• 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.

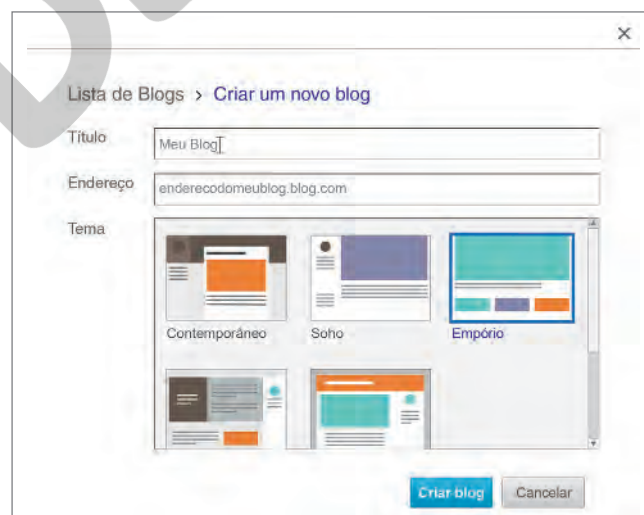
Como a internet possui conteúdos diversos, não necessariamente adequados à faixa etária dos estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais, é importante que você acompanhe a turma durante a realização dessas atividades. Antes de iniciar a criação do *blog*, apresente a proposta e enfatize que as regras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

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

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

Biblioteca do professor

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

Mais interdisciplinaridade

A BNCC destaca a necessidade de os currículos decidirem

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

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

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

O interdisciplinar

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

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

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

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

Certamente, uma coleção didática disciplinar como esta não tem o poder de, sozinha, estabelecer de modo eficiente as práticas docentes interdisciplinares de que falamos. Elas pressupõem a construção de um currículo específico e de um trabalho integrado dos professores na construção de um projeto comum para seus alunos em cada instituição de ensino. Entendemos, porém, que podemos contribuir para esse processo com algumas propostas de parceria entre o componente Língua Portuguesa e Arte, como já exploramos no tópico anterior, e com outros componentes curriculares²² 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

²² 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 contemplem um trabalho interdisciplinar entre Língua Portuguesa, Educação Física e Arte (por área) não se estendeu aos livros oferecidos aos alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais (de que faz parte esta coleção de Língua Portuguesa).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Planejamento individual

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

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

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

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

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

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

Projeto integrador – Caixinhas de histórias

Tema: Relatos de experiências que retomam, leem e releem a História do Brasil no século XX (aproximadamente entre 1950 e 1999).

Justificativa: Este projeto tem como objetivo propor sugestões de trabalho ao professor que levem os alunos a refletir a respeito das relações entre memória e histórias de vida e a construção da história coletiva. Os estudantes devem ser sensibilizados sobre a relevância dos relatos de experiência na elaboração das memórias e a importância de um conjunto de olhares particulares para a construção da narrativa histórica. Deverão também investigar, por meio de entrevistas feitas com familiares de diferentes gerações, a maneira como grandes eventos históricos se fizeram perceber em suas vidas cotidianas. Após essa etapa de pesquisa, os estudantes construirão, de forma colaborativa, um relato de experiência vivida relacionado a um momento histórico relevante vivido por eles.

Disciplinas integradoras: Língua Portuguesa, Arte e História.

Tema contemporâneo: Vida familiar e social.

Competências gerais: 1, 3 e 6.

Competências específicas

Linguagens: 1, 2 e 5.

História: 1.

Arte: 1, 4, 5 e 8.

Objetivos

- Refletir sobre o papel da memória da formação da personalidade.
- Refletir sobre as relações entre memória pessoal e história coletiva.
- Exercitar as capacidades de compreensão e produção de relatos de experiência.

Materiais a serem utilizados

- Cadernos.
- Folha com linhas (papel almaço).
- Gravadores (se possível).
- Material de arte para confecção das caixinhas de histórias (pequenas caixas – de madeira, se possível –, tintas coloridas, giz de cera, papel crepom etc.).

Produto final a ser desenvolvido

- Exposição interativa.

Antes de iniciar o projeto, é necessário que você explique aos estudantes os objetivos do Projeto Integrador e a maneira como será realizado. Explique que será um trabalho comum aos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte e História, e que será desenvolvido em algumas etapas distribuídas ao longo do ano. O produto final será a organização de uma exposição interativa.

Língua Portuguesa, História e Arte

1. Gênero relato pessoal

Selecione previamente alguns exemplos de relatos pessoais, orais e escritos, dando preferência àqueles que apresentem perspectivas pessoais em relação a momentos históricos marcantes.

Algumas sugestões são os relatos orais sobre a vida durante a Segunda Guerra no Brasil, coletados pelo Museu da Pessoa e disponibilizados nesse *site*. Uma sugestão de relatos escritos são aqueles narrados em **O diário de Anne Frank**. Explique que os relatos selecionados abordam, de diferentes maneiras, a Segunda Guerra Mundial. Investigue os conhecimentos prévios dos alunos sobre esse acontecimento e valorize suas respostas. Em seguida, apresente os relatos aos estudantes e dedique algum tempo para a discussão de cada um deles. Certifique-se de que todos os estudantes compreenderam as informações fundamentais de cada relato e estimule-os a imaginar como teria sido viver naquele momento.

2. Produção de relato pessoal

Oriente os estudantes a elaborar um relato pessoal escrito, registrando experiências relacionadas a um evento recente da história do país ou da comunidade em que se insere a escola (um grande evento ambiental, como enchentes ou secas, uma eleição, a Copa do Mundo da Fifa etc.). Considere a adequação do evento selecionado à faixa etária dos alunos. Peça aos estudantes que leiam e comentem o texto de colegas, orientando-os a completar eventuais lacunas de informações relevantes para a compreensão dos relatos. Se possível, estabeleça qual deve ser a formação das duplas, agrupando estudantes que, em geral, apresentam maior facilidade na escrita de textos com alunos que, em geral, aparentam ter mais dificuldade. Explique aos estudantes os aspectos do texto que deverão ser observados. Sugira, por exemplo, que observem se o relato: situa com clareza o evento histórico com que se relaciona; explica com clareza as causas e as consequências dos eventos narrados; apresenta uma perspectiva pessoal sobre o evento; contém algum trecho confuso; apresenta algum aspecto que precisa ser mais detalhado. Após essa atividade, peça aos estudantes que comentem, em duplas, as observações feitas. Então, coletivamente, peça-lhes que expliquem o que puderam perceber a respeito do relato.

3. Entrevista e pesquisa

Esta etapa deverá ser desenvolvida preferencialmente durante as aulas de História e tem como objetivo apresentar aos alunos fatos históricos marcantes do período que vai de 1950 a 1999. O professor deverá explicar alguns fatos relevantes, o recorte temporal e seus respectivos contextos. Oriente os estudantes a formar grupos com quatro integrantes. Esses grupos deverão discutir e selecionar as pessoas a serem entrevistadas e definir um roteiro com as perguntas que deverão ser feitas a cada entrevistado. Auxilie na formulação das perguntas. Algumas sugestões são: O que você lembra quando pensa no fato (definir o fato histórico)?; Para você, a forma de viver mudou quando o fato (definir o fato histórico) ocorreu?; Qual era sua idade então?; Você compreendia o que estava ocorrendo?. Oriente os alunos a entrevistar ao menos dois familiares de gerações diferentes e, então, registrar por escrito aspectos relevantes dos relatos. Na aula seguinte, os alunos, reunidos em seus grupos, deverão compartilhar com os colegas os relatos recolhidos nas entrevistas com os familiares. Comente que, ao final da aula, cada grupo deverá selecionar os três relatos mais interessantes, os quais deverão ser, posteriormente, gravados. Ao final da aula, explique aos estudantes que as gravações podem ser feitas por meio de aparelhos celulares e que apenas um aparelho

será necessário, uma vez que os alunos podem se organizar para conduzir as entrevistas em conjunto. Se não houver possibilidade de uso de gravadores ou aparelhos celulares, solicite que o registro das entrevistas seja feito por escrito.

4. A sensibilização do aluno

O objetivo desta etapa, que pode ser conduzida pelo professor de Arte, é sensibilizar os alunos para os relatos de experiência e também para o planejamento da exposição interativa em que eles serão exibidos. Para isso, leve para a sala de aula alguns objetos pessoais importantes para você. Esses objetos deverão ser expostos à observação da turma. Relate as razões que tornam esses objetos importantes. Em seguida, estimule os alunos a nomear objetos que tenham importância pessoal para eles, e as razões para isso. A conversa deve ser conduzida para que eles percebam que alguns objetos que nos cercam são importantes na medida em que guardam parte da nossa memória e, assim, tornam-se também objetos de afeto. É interessante levá-los ainda a perceber que esse afeto está sempre vinculado a determinadas experiências pelas quais passamos, e que desejamos preservar de alguma forma. Proponha aos alunos que coletem objetos pessoais dos entrevistados, para que sejam expostos juntamente com as gravações/registros escritos dos relatos de experiência. Essa coleta é uma tarefa para a próxima aula desta etapa, que consistirá na montagem de caixinhas decoradas onde os objetos pessoais serão organizados para exposição. Na sequência, os alunos devem reunir-se em grupos para, com os objetos coletados dos familiares, elaborar as caixinhas de histórias. Oriente-os a ter muito cuidado e respeito com os objetos dos familiares, pois têm valor afetivo. Reúna, previamente, todo o material necessário para a confecção das caixas, de acordo com as possibilidades de cada escola. Alguns materiais sugeridos, além das caixas, são tintas escolares, pincéis, giz de cera, lápis e canetas coloridas, papel crepom de cores diversas etc.

5. Montagem da exposição

As gravações deverão ficar ao lado das caixinhas com os objetos pessoais. Por meio de pequenas legendas e da observação dos objetos, os convidados serão estimulados a adivinhar quem são as pessoas cujos relatos ouvirão (idade, sexo, interesses etc.). Converse previamente com a direção da escola para que possam decidir o local em que poderá ser montada a exposição, a data e o horário em que os convidados poderão visitá-la.

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 habilidades²³ que os alunos detêm, acompanhando sua progressão, ao mesmo tempo que serve de estratégia para traçar um percurso didático adequado

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).

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 6º ano porque estão ligados ao que eles estão estudando nas sequências didáticas que compõem os capítulos da coleção); com questões discursivas e de múltipla escolha (itens de avaliação devidamente resolvidos e comentados); com indicação das CG, CEL e CELP abordadas nos itens; com sugestões de análise baseadas nas respostas dadas pelos alunos e rubricas de correção, as quais favorecerão mapeamentos de conhecimentos, competências e habilidades, além de contribuir para preparar os alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais para exames de larga escala. Da mesma maneira que as atividades ofertadas nas seções do livro e que compõem as sequências didáticas, essas avaliações foram produzidas considerando uma **perspectiva formativa**. Utilize-as como instrumentos **cumulativos**, ou seja, que buscam detectar o que os alunos aprenderam e quais são suas dificuldades sobre determinado conjunto de aprendizagens. Dependendo dos resultados, você poderá realizar retomadas de algumas seções que compõem as sequências didáticas presentes nos capítulos, como as questões relativas às **Leituras 1 e 2**, ou ainda criar grupos de recuperação paralela nos contraturnos, se esta for a realidade de sua escola, e retrabalhar conhecimentos e habilidades por meio das seções **Meu/minha [nome do gênero] na prática, Desafio da linguagem** e dos itens oferecidos à análise em **Falando sobre a nossa língua**.

Modelo de avaliação 1

CG: 1.

CEL: 1 e 2.

CELP: 1 e 2.

O trecho que você vai ler a seguir foi retirado de um diário muito conhecido, escrito por uma menina que tinha 13 anos quando o produziu. Anne Frank foi uma garota judia que viveu em Amster-

dam, na Holanda, em uma época de perseguição aos judeus por nazistas e precisou, por essa razão, se refugiar em um sótão da empresa que seu pai possuía. Lá, ela registrou seus sentimentos em um diário secreto.

Faz alguns dias que não escrevo porque eu quis, antes de tudo, pensar neste diário. É estranho uma pessoa como eu manter um diário; não apenas por falta de hábito, mas porque me parece que ninguém – nem eu mesma – poderia interessar-se pelos desabaços de uma garota de treze anos. Mas que importa? Quero escrever e, mais do que isso, quero trazer à tona tudo o que está enterrado bem fundo no meu coração.

Há um ditado que diz: “O papel é mais paciente que o homem”. Lembrei-me dele em um de meus dias de ligeira melancolia, quando estava sentada, com a mão no queixo e tão entediada e cheia de preguiça que não conseguia decidir se saía ou ficava em casa. Sim, não há dúvida de que o papel é paciente, e como não tenho a menor intenção de mostrar a ninguém este caderno de capa dura que atende pelo pomposo nome de diário – a não ser que encontre um amigo ou amiga verdadeiros –, posso escrever à vontade. Chego agora ao xis da questão, o motivo pelo qual resolvi começar este diário: não possuo nenhum amigo realmente verdadeiro.

Vou explicar isso melhor pois ninguém há de acreditar que uma menina de treze anos se sinta sozinha no mundo. Aliás, nem é esse o caso. Tenho meus pais, que são uns amores, e uma irmã de dezesseis anos. Conheço mais de trinta pessoas a quem poderia chamar de amigas – e tenho uma porção de pretendentes doidos para me namorar e que, não o podendo fazer, ficam me espiando, na classe, por meio de espelhinhos. [...] O problema é que não conseguimos nos aproximar uns dos outros. Talvez me falte autoconfiança; seja como for, o fato é esse, e não consigo mudá-lo.

Daí este diário. A fim de destacar na minha imaginação a figura de uma amiga por quem esperei tanto tempo, não vou anotar aqui uma série de fatos corriqueiros, como faz a maioria. Quero que este diário seja minha amiga e vou chamar esta amiga de Kitty.

Sábado, 20 de junho de 1942.

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. Tradução Elia Ferreira Edel. 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 1988.

- 1 No segundo parágrafo, Anne Frank explica o motivo que a levou a escrever seu diário. Que motivo é esse? Explique-o com suas próprias palavras.

Habilidade: EF67LP25.

Resposta esperada: Anne Frank decidiu escrever um diário para ter alguém próximo para quem pudesse contar coisas de sua vida, já que não “possuía nenhum amigo verdadeiro”. A maioria das dificuldades dos estudantes pode se concentrar em três aspectos dessa questão. A primeira seria na paráfrase da informação, que os levaria a afirmar algo diferente do que pretendiam; nesse caso, o encaminhamento seria levá-los a questionar a escolha de palavras, para que entendessem o problema criado por ela. A segunda, ainda relacionada à capacidade de paráfrase, seria limitar-se a repetir textualmente (ou quase) o trecho que se segue imediatamente à declaração da autora de que vai anunciar o motivo de ter iniciado

o diário: “não possuo nenhum amigo verdadeiro”; nesse caso, deve-se levar os alunos a perceber que no parágrafo seguinte a autora desenvolve essa afirmação, explicando-a – e sugerir a eles que elaborem a paráfrase tendo em vista todo o sentido da afirmação. A terceira, anterior a essas, seria não identificar a informação no texto; nesse caso, o encaminhamento seria pedir aos estudantes que identificassem, no “segundo parágrafo” (como orientado pelo enunciado), uma palavra do campo semântico de “motivo” e, uma vez identificada, pedir a eles que expliquem qual informação aparece associada a ela.

2 Com base em sua resposta anterior, explique por que Anne Frank decidiu nomear seu diário.

Habilidades: EF67LP37 e EF67LP28.

Resposta esperada: Anne Frank decidiu nomear seu diário como forma de expressar que, para ela, esse diário representava, mais que um caderno, uma amiga de verdade, como ela não encontrava entre suas colegas. Acreditamos que o estudante pode falhar em atender às exigências da questão por duas razões. A primeira é não reconhecer a motivação para a nomeação do diário; nesse caso, é preciso indicar ao aluno o trecho do texto em que a autora faz referência à nomeação e apontar a relação que ela estabelece entre isso e seu desejo de que o diário seja como uma amiga. Outra estratégia possível, caso o estudante tenha respondido corretamente à primeira questão, seria pedir a ele que retomasse o enunciado dela, que faz referência à questão anterior. A segunda é explicar de maneira vaga a motivação, dizendo, por exemplo, que decidiu nomear por “não ter amigos verdadeiros”.

3 No último parágrafo, Anne Frank afirma que, diferentemente de outros diários, o dela não servirá para “anotar uma série de fatos corriqueiros”. Sabendo que corriqueiro significa “comum”, o que provavelmente ela escreverá em seu diário? Justifique.

Habilidade: EF67LP28.

Resposta esperada: Pode-se perceber que Anne Frank pretende escrever em seu diário opiniões e sentimentos íntimos (ou profundos), o que pode ser percebido quando afirma que quer “trazer à tona tudo que está enterrado bem fundo em meu coração”. A principal dificuldade da questão é a inferência exigida por ela. Assim, espera-se que os erros mais frequentes tenham a ver com a dificuldade de identificar que, para Anne Frank, a relação com o diário é de intimidade, da qual ela carece em outros campos de sua vida. Nesse caso, você deve levar o aluno a compreender o texto de maneira global, uma vez que ele gira em torno do tema da carência de intimidade da autora. Para isso, pode começar apontando a ele que, no primeiro parágrafo, ela afirma sua vontade de “trazer à tona tudo aquilo que está enterrado” e, em seguida, pedir a ele que identifique, no decorrer do texto, por que há algo “enterrado” e de que maneira essas coisas poderiam ser trazidas “à tona”.

4 No segundo parágrafo do diário, Anne Frank menciona um ditado, “o papel é mais paciente que o homem”. A respeito disso, responda:

Habilidades: EF67LP28 e EF67LP38.

a) O que você acha que esse ditado significa?

Resposta esperada: O ditado significa que é mais fácil escrever certas coisas do que contá-las a outras pessoas. A principal falha esperada consiste em não conseguir estabelecer as relações necessárias para

compreender a metáfora. Nesse caso, o professor deve, através de uma série de perguntas, levar os alunos a perceber que é mais fácil contar coisas a pessoas “pacientes”, ou seja, pessoas que serão capazes de aceitar o que você diz sem reagir e que, portanto, o papel é um interlocutor ideal, porque acolhe tudo o que você tem a dizer, sem julgar nada.

b) Considerando sua resposta anterior, explique: por que ela menciona o ditado?

Resposta esperada: Anne Frank menciona o ditado para explicar por que se sente mais confortável contando coisas íntimas para seu diário do que para outras pessoas. Uma das falhas esperadas consiste em não conseguir estabelecer a relação entre a figura de linguagem e a afirmação de que, para o diário, a autora pode “escrever à vontade”. Nesse caso, o professor deve pedir ao estudante que retome o parágrafo e observe a relação que Anne Frank estabelece entre a paciência do papel, não mostrar a ninguém o que escreveu e poder escrever sem constrangimentos. Outra falha esperada reside na dificuldade de expressar a relação percebida. Nesse caso, o professor deve orientar o aluno a parafrasear a afirmação quanto a poder “escrever à vontade” e, então, explicar como esse sentimento de liberdade se relaciona com a característica do papel de ser “mais paciente”.

O trecho a seguir foi retirado do romance **A bolsa amarela**, escrito pela gaúcha Lygia Bojunga. Leia-o com atenção para responder às questões 5, 6 e 7.

Eu tenho que achar um lugar pra esconder as minhas vontades. Não digo vontade magra, pequenininha, que nem tomar sorvete a toda hora, dar sumiço da aula de matemática, comprar um sapato novo que eu não aguento mais o meu. Vontade assim todo o mundo pode ver, não tô ligando a mínima. Mas as outras – as três que de repente vão crescendo e engordando toda a vida – ah – essas eu não quero mais mostrar. De jeito nenhum. Nem sei qual das três me enrola mais. Às vezes acho que é a vontade de crescer de uma vez e deixar de ser criança. Outra hora acho que é a vontade de ter nascido garoto em vez de menina.

Mas hoje tô achando que é a vontade de escrever. Já fiz tudo pra me livrar delas. [...] foi só no mês passado que a vontade de escrever deu pra crescer também. A coisa começou assim: um dia fiquei pensando o que é que eu ia ser mais tarde. Resolvi que ia ser escritora. Então já fui fingindo que era. Só pra treinar. Comecei escrevendo umas cartas:

“Prezado André,

Ando querendo bater papo. Mas ninguém tá a fim.

Eles dizem que não têm tempo. Mas ficam vendo televisão. Queriam te contar minha vida. Dá pé?

Um abraço da Raquel.”

[...]

BOJUNGA, Lygia. **A bolsa amarela**. 35. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2003.

5 No segundo parágrafo do fragmento lido, a narradora afirma, sobre ser escritora, “já fui fingindo que era”. Observe o verbete *fingir*, reproduzido a seguir, e responda: que sentido – entre os apresentados – melhor descreve o utilizado pela narradora no trecho? Justifique sua resposta.

Fingir (fin.gir) verbo 1 [...] ocultar sentimento, intenção, pensamento; dissimular. <“fingia para não magoar a mãe”> 2 [...] fazer parecer real (o que é falso ou inexistente); aparentar, simular. <“fingiu entusiasmo”> 3 [...] exprimir sem sinceridade. <“fingiu todo o testemunho”> 4 criar na imaginação; inventar <“costumavam fingir que moravam à beira-mar”>

Habilidade: EF67LP28.

Resposta esperada: O sentido da palavra *fingir* utilizado pela narradora é aquele descrito na entrada 4: “criar na imaginação; inventar”. Pode-se perceber isso pelo fato de que não há simulação ou falsidade no fingimento da menina, mas brincadeira e imaginação. São duas as dificuldades esperadas nessa questão. A primeira seria uma dificuldade para diferenciar os sentidos de *fingir*. A segunda dificuldade reside na elaboração da justificativa. Em ambos os casos, o professor deve pedir ao aluno que faça uma paráfrase dos diversos sentidos da palavra e induzi-lo a perceber que todos os sentidos menos o 4 implicam, em alguma medida, uma vontade de “parecer” algo que não se é; no caso da narradora, ao contrário, há apenas imaginação e brincadeira, já que ela fingiu apenas para si.

6 A respeito do trecho de **A bolsa amarela**, assinale a alternativa correta.

- a) “Dar sumiço da aula de matemática” significa, no trecho, algo como “fazer a aula desaparecer”, ou seja, fazê-la passar mais rapidamente.
- b) Durante todo o trecho, o interlocutor da narradora é André, seu colega.
- c) Durante todo o trecho, não é possível dizer que a narradora seja interlocutora de ninguém, já que é sempre ela quem fala.
- d) Na carta que a narradora escreve a André, a expressão *dá pé* tem o sentido de “é possível”.

Habilidade: EF67LP38.

Resposta certa: **D**

A marcação da alternativa **A** como correta indica um equívoco na leitura de determinada gíria, o que pode ser indicativo de uma dificuldade para inferir sentidos de palavras e expressões a partir de seu contexto verbal. Nesse caso, o professor deve induzir o aluno a perceber a diferença entre pretender que algo “desapareça” e querer que “passe mais depressa”. Constatada a diferença, o professor deve pedir ao estudante que desenvolva outras hipóteses de sentido e as avalie de acordo com sua pertinência ao contexto. O sentido a que o aluno deve chegar precisa ser equivalente a “matar aula”.

A marcação da alternativa **B** como correta indica também um equívoco de leitura. Nesse caso, o estudante não soube delimitar com precisão o trecho em que André é de fato interlocutor da narradora. O professor deve levar o aluno a perceber marcas que distinguem os dois momentos presentes no trecho: a narradora como personagem que narra o texto a seus leitores e a narradora como personagem que interage com outros personagens.

A marcação da alternativa **C** como correta indica uma compreensão imprecisa do conceito de “interlocutor”. O uso corrente frequentemente restringe a palavra à designação daquele com quem se fala, o que pode levar o aluno a compreender que a posição de interlocutor equivale àquela que conhecemos como “receptor”. Nesse caso, o professor deve indicar a ele essa imprecisão e pedir que retome o conceito para perceber que tanto aquele que fala como aquele que ouve são interlocutores em uma situação de comunicação.

7 Ainda a respeito do trecho de **A bolsa amarela**, assinale a alternativa correta.

- a) Podemos saber quem é a narradora exclusivamente devido ao fato de ela afirmar que é uma menina e uma criança.
- b) Para sabermos quem é a narradora, podemos prestar atenção à linguagem que ela utiliza. Já que ela emprega uma linguagem complexa, sabemos que se trata de uma adulta de uma cidade grande.
- c) O uso de gírias como *ligando a mínima* nos ajuda a perceber que a narradora é jovem.
- d) A narradora comete diversos erros no emprego da língua, como a escolha de *pra* no lugar de *para* e *tô* no lugar de *estou*.

Habilidade: EF69LP47.

Resposta certa: **C**

A marcação da alternativa **A** como correta em geral deve-se à desconsideração da palavra exclusivamente. Nesse caso, o professor deve indicar ao aluno a necessidade de que a afirmação esteja integralmente correta para a marcação da alternativa correspondente a ela. Além disso, é possível que o estudante não perceba a contribuição da variante linguística para caracterização do contexto. Nesse caso, o professor deve retomar a discussão acerca das variantes como fator de identidade cultural, explicitando que, frequentemente, é possível perceber a origem geográfica, a idade, o sexo, a classe social etc. de alguém através da linguagem empregada por ele.

A marcação da alternativa **B** como correta indica uma apropriação equivocada do conceito de variante urbana de prestígio. Nesse caso, o professor deve remeter o aluno às discussões sobre variação para que ele perceba que esse conceito não pode ser aplicado à fala de grupos urbanos particulares como os jovens, que é o caso da narradora.

A marcação da alternativa **D** indica que o estudante compreende de maneira equivocada o conceito de erro, falhando em perceber que a língua pode se apresentar de diversas maneiras. O professor deve remetê-lo à discussão acerca da inexistência de um modo único de usar a língua e da necessidade de saber adequar o uso aos contextos diversos. Caso essa marcação seja frequente na turma, cabe ao professor retomar a discussão coletivamente para esclarecer os equívocos.

O trecho a seguir foi retirado do romance **Inocência**, escrito por Visconde de Taunay no século XIX. Nele, o autor, pretende fazer um retrato da vida rural e de seus personagens. Leia o excerto com atenção para responder às questões 8 e 9.

[...] Ocasões há em que o sertanejo dá para assobiar. Cantar, é raro; ainda assim, à surdina; mais uma voz íntima, um rumorejar consigo, do que as notas saídas do robusto peito. Responder ao pio das perdizes ou ao chamado agoniado da esquiva jaó, é o seu divertimento em dias de bom humor. [...]

Cresce-lhe o orgulho na razão da extensão e importância das viagens empreendidas; e seu maior gosto consiste em enumerar as correntes caudais que transpôs, os ribeirões que batizou, as serras que superou e os pantanais que afoitamente cortou, quando não levou dias e dias a rodeá-los com rara paciência.

A certeza que tem de que nunca poderá perder-se na vastidão, como que o liberta da obsessão do desconhecido, o exalta¹ e lhe dá foros de infalibilidade².

Se estende o braço, aponta com segurança o espaço e declara peremptoriamente:

– Neste rumo daqui a 20 léguas fica o espigão mestre de uma serra braba, depois um rio grosso; dali a cinco léguas outro mato sujo que vai acabar num brejal. Se vassuncê frechar direitinho assim umas duas horas, topa com o pouso do Tatu, no caminho que vai a Cuiabá.

[...] A única interrupção que aos outros consente, quando conta os inúmeros descobrimentos, é a da admiração. À mínima suspeita de dúvida ou pouco caso, incendem-se-lhe de cólera as faces e no gesto denuncia indignação.

– Vassuncê não credita! protesta então com calor. Pois encilhe o seu bicho e caminhe como eu lhe disser.

TAUNAY, Visconde de. **Inocência**. 30. ed. São Paulo: Ática, 2011.

Glossário

Exalta: provoca estímulo, entusiasmo.

Foros de infalibilidade: certeza de que é infalível.

8 Explique, com suas próprias palavras, o que a personagem do sertanejo quer dizer quando fala em *serra braba*.

Habilidade EF67LP38.

Resposta esperada: A expressão *serra braba* faz referência a uma serra que apresenta dificuldades para ser atravessada. Espera-se que a principal dificuldade dos alunos resida na explicação precisa do sentido da expressão. Nesse caso, o professor deve apontar que o adjetivo *braba* indica que a personagem percebe a serra como uma espécie de antagonista. Considerando o contexto, que descreve o sertanejo como um viajante orgulhoso, podemos inferir que ele enxerga a serra como um obstáculo que deva ser “superado”.

9 Ao observar a fala típica da personagem retratada em palavras como *braba*, *vassuncê* ou *credita*, o que é possível afirmar sobre a fala do personagem?

Habilidade: EF69LP55.

Resposta esperada: Formas como *braba*, *vassuncê* e *credita* indicam que o personagem sertanejo emprega uma variante linguística que difere da norma-padrão. Nessa questão, é possível que os alunos afirmem que formas linguísticas como *braba*, *vassuncê* e *credita* indicam erros no emprego da língua portuguesa. Nesse caso, o professor deve retomar as discussões acerca da variação linguística, enfatizando que todas as variantes são diferentes formas de manifestação da língua. O que ocorre é que algumas delas são prestigiadas socialmente e, por isso, seu emprego é exigido em situações de maior formalidade, enquanto outras são alvo de preconceito linguístico.

10 Sobre as relações entre linguagem verbal e não verbal em geral, assinale a alternativa correta.

- a) Não é possível afirmar que pinturas constituem atos de comunicação, já que não há linguagem verbal envolvida.
- b) Podem ser considerados interlocutores da comunicação estabelecida por pinturas todos os espectadores que passam por elas e as visualizam.
- c) Pode-se afirmar que a linguagem mista é uma mistura de linguagem verbal e não verbal, em que a linguagem verbal predomina sobre a outra.

d) A ausência de linguagem verbal dificulta a compreensão imediata de pinturas, já que textos de linguagem mista são de compreensão mais fácil.

Resposta certa: B

A marcação da alternativa **A** provavelmente indica um equívoco de compreensão do conceito de comunicação, que não se restringe às informações verbais. O professor deve esclarecer ao aluno que comunicação é o que se dá na interação dos interlocutores. Na imagem em questão, a comunicação se dá entre o artista, que produz a pintura com determinadas intenções comunicativas, e o espectador, que as compreende à sua maneira.

A marcação da alternativa **C** indica uma incompreensão das relações entre linguagem verbal e não verbal, uma vez que não há qualquer tipo de predominância predeterminada de uma sobre a outra. Se julgar pertinente, o professor deve reforçar o trabalho com textos de linguagem mista, enfatizando a importância da linguagem não verbal na construção de seus sentidos.

A marcação da alternativa **D** indica que o aluno não percebe que os diferentes tipos de linguagem são autossuficientes, não dependendo de outros para se fazer compreender. Nesse caso, o professor deve promover outras atividades de compreensão de textos de linguagem não verbal, enfatizando sua independência em relação à linguagem verbal.

Modelo de avaliação 2

Competências

CG: 1.

CEL: 1 e 2.

CELP: 1 e 2.

O excerto a seguir foi retirado da obra **As boas mulheres da China**, em que Xinran, sua autora e narradora, registra diversos relatos de experiência contados a ela, em especial, por mulheres chinesas. Leia-o com atenção para responder às questões de 1 a 5.

[...]

A minha sala ficava no décimo sexto dos vinte e um andares daquele prédio moderno e severo.

Eu preferia subir a escada a arriscar-me a usar o elevador, que não merecia confiança e quebrava frequentemente. Quando cheguei à minha mesa, percebi que tinha deixado a chave da bicicleta no cadeado.

Com pena de mim, um colega se ofereceu para telefonar para o porteiro. Isso não era muito fácil porque, na época, nenhum funcionário de baixo escalão tinha telefone e o meu colega teria que ir à sala do chefe da seção para fazer o telefonema. No final alguém me trouxe a chave, junto com a minha correspondência.

Em meio à grande pilha de cartas, uma me chamou a atenção imediatamente: o envelope tinha sido feito com a capa de um livro e havia uma pena de galinha grudada nele. Segundo uma tradição chinesa, uma pena de galinha é sinal de pedido de socorro urgente.

A carta vinha de um garoto e tinha sido mandada de uma aldeia cerca de duzentos e cinquenta quilômetros de Nanquim.

Respeitada Xinran,

Ouço todos os seus programas. Todo mundo na nossa aldeia gosta deles. Mas não estou escrevendo para lhe dizer como o seu programa é bom; estou escrevendo para lhe contar um segredo.

Não é bem um segredo, porque todo mundo na aldeia sabe. Há um homem velho e aleijado aqui, de sessenta anos, que comprou uma esposa recentemente. Ela parece muito nova. Acho que foi raptada.

Acontece muito disso por aqui, mas muitas das garotas conseguem fugir mais tarde. O velho está com medo de que a mulher fuja, por isso amarrou-a com uma grossa corrente de ferro. A cintura dela está em carne viva por causa do peso da corrente – o sangue escoa pela roupa. Acho que ela vai morrer. Salve-a, por favor.

Não mencione esta carta no rádio de modo algum. Se os moradores da aldeia descobrirem, expulsam a minha família daqui.

Que o seu programa fique cada vez melhor.

Seu ouvinte leal,

Zhang Xiaoshuan

Era a carta mais afiltiva que eu recebia desde que começara a apresentar o meu programa noturno de rádio, Palavras na brisa noturna, quatro meses antes. Nele eu discutia vários aspectos do cotidiano e usava minhas próprias experiências para obter a confiança dos ouvintes e sugerir meios de lidar com as dificuldades da vida. “Meu nome é Xinran”, dissera eu no início da primeira transmissão. “Xinran’ significa ‘com prazer’.

‘Xin xin ran zhang kai le yan’, escreveu Zhu Ziqing num poema sobre a primavera: ‘Com prazer, a natureza abriu os olhos para coisas novas.’ O programa era uma “coisa nova” para todo mundo, inclusive para mim.

Eu estava só começando como apresentadora e tentava fazer algo que nunca se fizera no rádio.

[...] O autor e filósofo chinês Lu Xun disse certa vez que “a primeira pessoa que experimentou um caranguejo deve ter provado uma aranha também, mas percebeu que não era boa para comer”.

Esperando a reação dos ouvintes ao programa, eu me perguntava se iam considerá-lo um caranguejo ou uma aranha. O número de cartas entusiasmadas que se empilhavam na minha mesa me convenceu de que era um caranguejo.

XINRAN. *As boas mulheres da China*. Tradução de Manoel Paulo Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. (Fragmento).

- 1 No início do texto, a narradora relata que um colega decidiu ligar para o porteiro em seu nome por ter sentido “pena” dela. Explique por que o colega sentiu pena.

Habilidade: EF67LP37

Resposta esperada: O colega sentiu pena porque ela seria obrigada a descer e subir novamente dezesseis andares de escada, já que não utilizava elevadores. É possível que o estudante tenha

dificuldades para indicar com precisão a causa do sentimento de pena do colega, apontando apenas que este se solidarizou com a necessidade da narradora de voltar para buscar suas chaves. Nesse caso, elucide que a causa concreta da pena é o fato de que ela teria de descer e subir pelas escadas novamente, o que implicaria esforço físico, e oriente o estudante a sempre buscar a causa específica dos eventos.

- 2 Junto da chave e da correspondência levadas para ela, a narradora recebe uma carta que chama sua atenção. Seu conteúdo denuncia o rapto e aprisionamento de uma garota, além de afirmar que isso acontece “com frequência”. Leia novamente o seguinte trecho:

“[...] muitas das garotas conseguem fugir mais tarde.”

Identifique o substantivo presente no trecho e explique que propriedade dessa classe de palavras ajuda a reforçar que esse rapto não é um acontecimento isolado.

Habilidade: EF67LP04.

Resposta esperada: O substantivo é garotas. A flexão do substantivo no plural reforça que esse rapto não é um acontecimento isolado, uma vez que já aconteceu com mais de uma garota. É possível que o estudante tenha dificuldades com duas etapas diferentes da questão. Caso sua dificuldade seja a identificação do substantivo, remeta-o ao conteúdo já estudado e, se julgar pertinente, ofereça uma série de exercícios extras de identificação de substantivos e suas funções nos textos, para que possa se familiarizar com o conceito. Caso, no entanto, sua dificuldade se concentre na compreensão da importância da flexão de plural para o sentido do texto, ofereça alguns exercícios de identificação da função de flexões dos substantivos, com ênfase nas flexões de grau, cujos valores são mais difíceis de identificar com precisão.

- 3 Sobre o emprego de substantivos nesse trecho, assinale a alternativa correta.

- a) O substantivo **aldeia**, em “todo mundo na aldeia sabe”, é um substantivo próprio, já que designa um local específico.
b) A narradora designa seu próprio nome através de um substantivo comum, já que é composto de apenas uma palavra.
c) No penúltimo parágrafo, a narradora emprega um substantivo abstrato para explicar o tipo de relação que procurava estabelecer com os ouvintes de seu programa.
d) No penúltimo parágrafo, a narradora afirma que “o programa era uma ‘coisa nova’”. “O programa”, no caso, é um substantivo abstrato, já que depende da ação de pessoas para existir.

Habilidade: EF06LP04.

Resposta certa: C.

A marcação da alternativa A como correta indica que o estudante não está diferenciando com clareza palavras que, no sistema da língua, designam seres singulares e palavras que, em determinados contextos, fazem referência a seres singulares. Nesse caso, procure elucidar que palavras como **Manaus** sempre servirão para designar locais singulares, ao passo que palavras como **cidade** podem servir para designar diversos seres diferentes, ainda que, em determinados contextos, possam ser usadas para nomear um indivíduo específico. A marcação da alternativa B

como correta indica que o estudante confunde as categorias “comum” e “simples”. Nesse caso, retome a discussão a respeito das categorias, enfatizando que “comum” opõe-se a “próprio” (opondo substantivos utilizados para designar objetos em geral e substantivos usados para designar objetos particulares), enquanto “simples” opõe-se a “composto” (opondo substantivos formados por apenas um termo e substantivos formados por mais de um). A marcação da alternativa D como correta indica que o aluno não compreendeu devidamente a noção de “dependência” dos substantivos abstratos. Nesse caso, é necessário esclarecer que os substantivos abstratos são aqueles que se apresentam como manifestação de alguém, que os sente ou pensa. Aqueles substantivos que não dependem de um indivíduo para se manifestar são considerados concretos. No caso de programa, ainda que eles precisem ser produzidos por seres humanos, não precisam deles para se manifestar.

4 Leia com atenção a carta enviada pelo garoto para a narradora e o penúltimo parágrafo. Em seguida, explique o que levou o rapaz a endereçar essa carta à narradora.

Habilidade: EF67LP37.

Resposta esperada: O rapaz envia a carta à narradora porque é um ouvinte de seu programa. Nesse programa, a narradora obtém a “confiança” de seus ouvintes e se propõe a ajudá-los a lidar com suas dificuldades.

É possível que o aluno tenha dificuldade de identificar com precisão o que motiva o rapaz a endereçar a carta para a narradora, respondendo, por exemplo, que ele faz isso “procurando por ajuda” ou “para contar um segredo”, sem se dar conta de que é preciso explicar por que a narradora seria uma destinatária adequada, do ponto de vista do garoto, para a carta. Nesse caso, leve-o a compreender a motivação por meio de perguntas como: “Por que ele não enviou a carta à polícia?”, “O que o leva a enviar diretamente para a narradora?”, “Que características do programa que ela apresenta levaram o rapaz a confiar-lhe um segredo?”.

5 No último parágrafo, a narradora diz que o número de cartas recebidas a convenceram de que o programa “era um caranguejo”. Explique, com suas próprias palavras, o sentido dessa expressão.

Habilidade: EF67LP38.

Resposta esperada: Ao igualar o programa a um caranguejo, a narradora o associa às características desse animal, que, na afirmação do poeta, diferentemente da aranha, era bom “para comer” – sugerindo, assim, que seu programa também era bom. É possível que os estudantes tenham dificuldade para expressar o sentido da associação do caranguejo ao programa. Auxilie-os explicando que, quando dois termos são comparados, precisamos encontrar os termos de comparação, ou seja, identificar os traços comuns que permitem que a comparação ocorra. Nesse caso, a única característica do caranguejo sugerida pela afirmação é que, diferentemente da aranha, ele não era ruim para comer – característica que pode ser estendida ao programa, passando a ser considerado, assim, como algo positivo.

O trecho a seguir é a continuação daquele que você acabou de ler. Ele narra o desfecho da experiência que se iniciou no momento

do recebimento da carta. Leia-o com atenção para responder às questões de 6 a 9.

A carta que recebi do garoto Zhang Xiaoshuan foi a primeira a apelar para a minha ajuda prática e me deixou muito confusa. Informei o chefe da minha seção e perguntei o que devia fazer. Ele sugeriu, com indiferença, que eu entrasse em contato com o departamento de Segurança Pública. Telefonei e contei a história de Zhang Xiaoshuan.

O policial do outro lado da linha me disse que me acalmasse. “Esse tipo de coisa acontece muito. Se todo mundo reagisse como a senhora, morreríamos de tanto trabalhar. E de toda forma é um caso perdido.

Temos pilhas de relatórios aqui e os nossos recursos humanos e financeiros são limitados. Se fosse a senhora, eu pensaria bem antes de me envolver. Aldeões como esses não têm medo de ninguém nem de nada. Mesmo que fôssemos até lá, eles poriam fogo nos nossos carros e espancariam os nossos oficiais.

Eles fazem o impossível para garantir que suas famílias se perpetuem, pois deixar de produzir um herdeiro seria uma ofensa contra os ancestrais.”

“Então o senhor está me dizendo que não vai assumir responsabilidade por essa garota?”

“Eu não disse isso, mas...”

“Mas o quê?”

“Mas não há motivo de pressa, podemos ir passo a passo.”

“Não se pode deixar alguém morrer passo a passo!”

O policial deu uma risadinha. “É por isso que dizem que os policiais apagam incêndios e os jornalistas ateiam fogo. Qual é mesmo o seu nome?”

“Xin... ran”, respondi, rangendo os dentes.

“Sim, sim, Xinran, um bom nome. Está bem, Xinran, venha até aqui. Eu vou ajudá-la”, disse, como se me fizesse um favor e não como se cumprisse o próprio dever.

Fui direto à sua sala. Era um típico oficial de polícia chinês: robusto e alerta, com uma expressão astuta.

“No interior”, disse ele, “o céu está no alto e o imperador está muito longe.” Na sua opinião, a lei não tinha poder algum lá. Os camponeses temiam apenas as autoridades locais, que controlavam seus suprimentos de pesticidas, fertilizantes, sementes e ferramentas agrícolas.

O policial tinha razão. No final, foi o chefe do depósito de suprimentos agrícolas da aldeia que conseguiu salvar a garota. Ameaçou suspender o suprimento de fertilizantes dos aldeões, caso ela não fosse solta.

Três policiais me levaram até o povoado num carro da polícia. Quando chegamos, o chefe da aldeia teve que abrir caminho para nós por entre os moradores, que nos xingavam e sacudiam o punho na nossa direção.

A garota tinha só doze anos. Nós a tiramos do velho, que chorava e praguejava amargamente. Não ousei perguntar pelo garoto que me havia escrito. Eu queria agradecer, mas a polícia me disse que, se descobrissem o que ele tinha feito, os aldeões poderiam assassiná-lo e à sua família.

Presenciando em primeira mão o poder dos camponeses, comecei a entender como, com o auxílio deles, Mao derrotou Chang Kai-chek e suas armas britânicas e americanas.

A menina foi mandada de volta para a família em Xining – uma viagem de trem de vinte e duas horas, a partir de Nanquim –, acompanhada por um policial e alguém da estação de rádio. Apurou-se que os pais tinham contraído uma dívida de quase dez mil iuanes tentando encontrá-la.

XINRAN. *As boas mulheres da China*. Tradução de Manoel Paulo Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. (Fragmento).

- 6 No primeiro parágrafo desse segundo trecho, a narradora emprega um substantivo abstrato importante para caracterizar a reação de pessoas diante de seu pedido de ajuda. Identifique esse substantivo e explique, com suas próprias palavras, como ele caracteriza essa reação das pessoas.

Resposta esperada: O substantivo abstrato utilizado é **indiferença**, que a narradora emprega para explicar que as pessoas reagem ao seu relato a respeito da menina raptada com desinteresse. É possível que o estudante apresente dificuldades em duas etapas da questão. Caso o aluno não consiga identificar o substantivo utilizado, o professor deve remetê-lo ao conteúdo já estudado no bimestre e, se julgar pertinente, oferecer uma série de exercícios extras de identificação de substantivos e suas funções nos textos, para que o estudante possa se familiarizar com o conceito. Caso, no entanto, sua dificuldade seja compreender o sentido do substantivo e seu papel para a caracterização da reação das pessoas, explique o sentido da palavra e, em seguida, para que o emprego do substantivo fique evidente, pergunte ao estudante em quais momentos do relato podemos perceber “indiferença” dos interlocutores da narradora.

- 7 Releia o seguinte trecho, que contém a primeira resposta do policial ao pedido de ajuda da narradora:

[...] “Esse tipo de coisa acontece muito. Se todo mundo reagisse como a senhora, morreríamos de tanto trabalhar. E de toda forma é um caso perdido. Temos pilhas de relatórios aqui e os nossos recursos humanos e financeiros são limitados. Se fosse a senhora, eu pensaria bem antes de me envolver. Aldeões como esses não têm medo de ninguém nem de nada. Mesmo que fôssemos até lá, eles poriam fogo nos nossos carros e espancariam os nossos oficiais. Eles fazem o impossível para garantir que suas famílias se perpetuem, pois deixar de produzir um herdeiro seria uma ofensa contra os ancestrais.”

A respeito do emprego de substantivos nesse trecho, assinale a alternativa correta.

- Os substantivos empregados para fazer referência aos fatos narrados na carta do garoto são coisa, caso e relatórios.
- O substantivo coisa, determinado pela expressão “tipo de”, indica que raptos como o da garota descrita são pouco comuns.
- Pelo substantivo caso, acompanhado da palavra perdido, podemos perceber a opinião do policial a respeito do conteúdo da carta do garoto.
- A expressão “pilhas de”, que determina o substantivo relatórios, contribui para caracterizar a quantidade de trabalho da polícia e explicar por que o policial decide ajudar a narradora.

Habilidade: EF06LP04.

Resposta certa: C.

A marcação da alternativa **A** como correta indica um problema de leitura em que o aluno, apesar de identificar corretamente o referente de **caso** e **coisa** como o rapto da menina relatado na carta, não identificou de maneira adequada que, diferentemente, o substantivo **relatórios** faz referência a casos com os quais a polícia já estava lidando. Nesse caso, indique que a flexão de plural em **relatórios** pode ser uma pista de que se trata de casos diferentes daquele que a narradora queria denunciar. A marcação da alternativa **B** como correta indica que o estudante não percebeu que a designação genérica do referente em “tipo de coisa” sugere que se trata de algo já visto anteriormente pelo policial, ou seja, que talvez casos como esse sejam comuns. Nesse caso, é preciso esclarecer o sentido da expressão ao aluno e explicar que, com frequência, a generalização promovida por esse tipo de expressão está associada a objetos comuns, e não singulares. A marcação da alternativa **D** como correta indica que o estudante compreendeu que a expressão “pilhas de” agrega ao substantivo a que está associada a ideia de quantidade, mas cometeu um erro posterior de leitura, na medida em que a grande quantidade é utilizada pelo policial como justificativa para não se ocupar do caso denunciado pela narradora. Esclareça que o policial só decide ocupar-se do caso quando a narradora exige que ele assuma responsabilidade pela garota raptada.

- 8 Explicando o desfecho do caso, a narradora menciona que o policial “tinha razão” e, então, menciona a circunstância que motivou a soltura da garota. Complete a frase a seguir apontando a causa da soltura. Utilize suas próprias palavras.

Ela foi solta porque...

Habilidade: EF67LP37.

Resposta esperada: Ela foi solta porque a autoridade responsável pelos fertilizantes agrícolas necessários para o plantio ameaçou não os fornecer para os aldeões caso eles não a soltassem. É possível que o estudante não consiga identificar com precisão que a causa da soltura foi a ameaça, por parte de uma autoridade, de suspender o suprimento de um insumo necessário, limitando-se a dizer que eles foram pressionados ou ameaçados por uma autoridade. Nesse caso, explique que é necessária maior precisão no estabelecimento da relação de causalidade, ou seja, que é preciso apontar exatamente qual foi o elemento que os persuadiu a soltar a garota raptada.

- 9 A respeito do relato da narradora, assinale a alternativa correta.
- Trata-se da narração impessoal de alguns eventos cujo interesse é relatar curiosidades da vida na China.
 - Trata-se de um relato pessoal a respeito de um evento exemplar de um aspecto da vida na China.
 - Pode-se perceber a todo momento que o relato dá conta da visão que a narradora tem dos fatos, o que invalida sua importância como exemplo da vida na China.
 - A impessoalidade do relato contribui para que os fatos sejam vistos objetivamente, como em uma notícia.

Habilidade: EF67LP01.

Resposta certa: B.

A marcação das alternativas **A** ou **D** como corretas indica que o aluno compreendeu o relato como um texto em que predomina um tom “impessoal”. Nesse caso, indique a ele que, apesar de alguma objetividade na linguagem, o texto relata o evento a partir de um ponto de vista específico, o da narradora, uma jornalista habitante de uma grande cidade, que se indigna com certas condutas condenáveis de habitantes de pequenas aldeias. A marcação da alternativa **C** como correta indica que o aluno percebe o ponto de vista que orienta o sentido do texto, mas assume que a expressão de um ponto de vista pessoal invalida o relato como expressão de uma realidade objetiva. Nesse caso, leve o aluno a perceber que relatos de experiências pessoais, com frequência, são fontes valiosas de informações objetivas, desde que se saiba diferenciar os fatos narrados das impressões e opiniões pessoais veiculadas pelo narrador.

10 Neste bimestre, você estudou o gênero história em quadrinhos. Um aluno, ao estudar para uma prova a respeito desse gênero, escreveu o seguinte resumo:

“Nas histórias em quadrinhos, a narrativa é apresentada por meio de uma sequência de quadrinhos. Em geral, essas histórias empregam linguagem mista, ou seja, as informações são apresentadas por meio de linguagem verbal e não verbal ao mesmo tempo. Nesse caso, tanto as informações a respeito do conteúdo das falas das personagens quanto as informações a respeito do modo como as personagens falam são apresentadas por meio de linguagem verbal.”

Uma das informações apresentadas pelo aluno é **incorreta**. Identifique a informação incorreta e explique qual foi o erro cometido pelo aluno.

Habilidade: EF67LP28.

Resposta esperada: As informações a respeito do modo como as personagens falam nas histórias em quadrinhos não são apresentadas necessariamente por meio de linguagem verbal, já que os formatos dos balões são os responsáveis, na maior parte das vezes, por expressar essas informações. É possível que o estudante apresente dificuldades para reconhecer a informação incorreta, devido a uma compreensão superficial das interações entre linguagem verbal e não verbal nas histórias em quadrinhos. É preciso retomar exemplos de histórias com linguagem mista a fim de que o aluno perceba que mesmo informações a respeito da fala das personagens podem ser articuladas por recursos visuais, como o formato dos balões.

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)²⁴, 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 Matemática²⁵.

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

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**.

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

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

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

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

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

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

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

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

• Competências e habilidades

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

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

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

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

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

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

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

A título de exemplo, observe como as competências e habilidades são mobilizadas no primeiro capítulo deste volume, “O registro do eu no mundo”.

SEÇÃO	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS
Leitura 1 (Inclui Desvendando o texto, Fala aí!, É lógico, Como funciona um romance? e Da observação para a teoria)	EF67LP37.	CG: 4, 6, 8 e 9. CEL: 1 e 3. CELP: 2 e 3.
Leitura 2 (Inclui Refletindo sobre o texto, Da observação para a teoria, Desafio da linguagem, Investigue e Sabia?)	EF69LP44, EF67LP04 e EF67LP28.	CG: 1, 2, 3, 6 e 8. CEL: 1, 2 e 5. CELP: 2, 5, 7, 8 e 9.
Se eu quiser aprender mais	EF67LP25.	CG: 6. CEL: 2. CELP: 2 e 3.
Textos em conversa		CG: 1 e 4. CEL: 1 e 3. CELP: 1, 3 e 7.
Falando sobre a nossa língua (Inclui Sabia?, Fala aí! e Desafio da linguagem)	EF67LP07, EF67LP08, EF67LP38 e EF69LP17.	CG: 1, 2, 3, 4, 6 e 7. CEL: 1, 2, 3, 4 e 5. CELP: 1, 3, 6, 7 e 9.
Meu diário na prática (Inclui É lógico!)	EF06LP11 EF06LP12 EF67LP36	CG: 1, 4, 6 e 8. CEL: 1, 2 e 3. CELP: 1, 2, 5 e 7.

SEÇÃO	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS
E se a gente fizesse um diário alternativo? (Inclui Fala aí!)	EF69LP07 EF69LP56	CG: 1, 4, 8, 9 e 10. CEL: 1, 2 e 3. CELP: 1, 2, 3 e 7.
Conversa com arte (Inclui Biblioteca cultural)	EF69LP14 EF69LP15 EF69LP21 EF69LP25 EF69LP26 EF67LP20 EF67LP23 EF67LP24	CG: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3, 4 e 5. CELP: 3, 5, 6 e 7.
Biblioteca cultural em expansão	EF69LP46 e EF69LP49	CG: 1, 2, 3 e 6. CEL: 2 e 5. CELP: 8 e 9.

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

Retomemos o exemplo da seção de leitura que abre o capítulo 1 deste volume do 6º ano. Quando o aluno trabalha, nessa seção **Leitura 1**, com uma página do diário da menina Maria Luísa E., ele está desenvolvendo competências gerais ligadas ao reconhecimento de suas emoções por meio de um texto pertencente ao campo da vida cotidiana (CG 8) e exercitando a empatia e o respeito à alteridade (CG 9). Ao mesmo tempo, esse aluno vivencia de que forma essas competências gerais se expressam em uma área do conhecimento, no caso a de Linguagens, por meio de competências específicas, ou seja, ele desenvolve a capacidade de expressar sua subjetividade por meio das linguagens (CEL 1) e utiliza a linguagem verbal escrita e oral para se expressar (CEL 3). Esse aluno, ainda, desenvolve competências específicas do componente Língua Portuguesa quando, por meio dessa seção **Leitura 1**, compreende a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem (CELP 1) e apropria-se da linguagem escrita (CELP 2). 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 diário: analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de determinados recursos linguístico-discursivos (EF67LP37).

Lembramos, ainda, que um dos grandes defensores do ensino por competência, Philippe Perrenoud (1999), afirma que essa abordagem “leva a fazer menos coisas, a dedicar-se a um pequeno número de situações fortes e fecundas, que produzem aprendizados e giram em torno de importantes conhecimentos” (PERRENOUD, 1999, p. 64), concepção com a qual concordamos quando optamos, por exemplo, por realizar um trabalho “forte e fecundo” com um determinado recorte de diário publicado, no caso da já citada **Leitura 2** do Capítulo 1 deste volume.

Isso não significa, entretanto, que deva haver um esvaziamento dos conteúdos escolares, sobretudo dos estruturantes. Ao contrário, Perrenoud sugere que esses saberes (essas “aprendizagens essenciais”, como são denominadas na Base), selecionados com rigor, precisam ser trabalhados com mais densidade e mobilizados para a resolução de situações-problema²⁶ propostas para os alunos.

Esta coleção segue essa abordagem quando, por exemplo, na seção **Falando sobre a nossa língua** do Capítulo 1 do 9º ano, após estudar o tópico “Variação linguística”, convida os estudantes a reunirem-se em grupos para entrevistar um migrante que esteja morando na região em que vivem, reconhecer a variedade linguística empregada por ele e investigar as diferenças entre ela e a usada pelos alunos. Depois de definir o entrevistado, os grupos deverão pesquisar informações sobre a variedade linguística que será observada e criar um roteiro com perguntas para guiar a entrevista, a ser gravada e, posteriormente, escrita e fixada em um mural para a leitura da turma. O texto final, entretanto, não poderá ter qualquer formato; ele precisará conter uma introdução, com a apresentação do entrevistado, e a sequência de perguntas e respostas, em que devem ser apresentados os motivos do deslocamento desse migrante e as facilidades ou dificuldades que ele encontrou na nova região, inclusive no que diz respeito ao uso da língua. A ideia é que, ao final, os grupos possam descobrir quais palavras típicas da região de origem do entrevistado ainda são usadas por ele, se a pessoa nota mudanças nas palavras que escolhe usar ou na maneira de pronunciá-las, entre outros aspectos. A entrevista, que será apresentada na modalidade escrita, ainda exige dos alunos a reformulação das falas gravadas, o que os obrigará a reorganizar os períodos para que fiquem inteligíveis e fluentes, sem repetições desnecessárias.

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

²⁶ 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).

Biblioteca do professor

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

• Práticas de pesquisa

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

A pesquisa, além de ser mais diretamente focada em um campo, perpassa todos os outros em ações de busca, seleção, validação, tratamento e organização de informação envolvidas na curadoria de informação, podendo/devendo também estar presente no tratamento metodológico dos conteúdos. (BRASIL, 2018, p. 85).

A prática de pesquisa também é citada diretamente na descrição de determinadas habilidades dentro do componente curricular Língua Portuguesa. A habilidade EF67LP20, por exemplo, prevê que o aluno vá “Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas”; a EF67LP21 estabelece que o estudante vá “Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científi-

ca, 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 O registro do eu no mundo	Leitura 2 (Investigue)	Contexto histórico em que Anne Frank e Alice Dayrell escreveram seus diários	<ul style="list-style-type: none">• Revisão bibliográfica	Escrita dos resultados
	Conversa com arte	Intervenção urbana	<ul style="list-style-type: none">• Revisão bibliográfica• Estudo de recepção	Realização de intervenção urbana
Capítulo 2 Imagens e palavras em ação	E se a gente entrevistasse alguém que entende de quadrinhos?	Profissionais de HQ	<ul style="list-style-type: none">• Construção e uso de questionários• Entrevistas• Observação, tomada de nota e construção de relatórios	Apresentação de vídeos com as entrevistas

CAPÍTULO	SEÇÃO	TEMA	NOÇÕES INTRODUTÓRIAS DE PRÁTICAS DE PESQUISA	COMUNICAÇÃO DOS RESULTADOS
Capítulo 2 Imagens e palavras em ação	Leitura 1 (Investigue)	Mitologia nórdica	• Revisão bibliográfica	Apresentação oral em grupos
	Falando sobre a nossa língua (A língua nas ruas)	Aprendizagem da língua portuguesa por falantes estrangeiros	• Construção e uso de questionários • Entrevistas • Observação, tomada de nota e construção de relatórios	Apresentação oral coletiva
Capítulo 3 Traduzir saberes	Leitura 1 (Investigue)	Dicionários	• Revisão bibliográfica	Escrita de texto
	Fora da caixa	Máscara	• Revisão bibliográfica • Observação, tomada de nota e construção de relatórios	Escrita de verbete de enciclopédia <i>on-line</i>
Capítulo 4 Para contar o que aconteceu	Leitura 1 (Investigue)	Terremotos	• Revisão bibliográfica	Escrita de texto
	Fora da caixa	Relato de fato	• Revisão bibliográfica • Observação, tomada de nota e construção de relatórios	Produção de notícia escrita
Capítulo 5 Contar e mostrar	E se a gente refletisse sobre os livros?	Vantagens do livro e do livro digital	• Revisão bibliográfica	Gravação de <i>podcast</i>
Capítulo 6 Vender produtos e ideias	Leitura 1 (Investigue)	Doação de órgãos	• Revisão bibliográfica	Escrita de texto
	Se eu quiser aprender mais	Aquecimento do planeta	• Revisão bibliográfica	Discussão coletiva
	Fora da caixa	Elaboração de reclamação	• Construção e uso de questionários • Entrevistas • Observação, tomada de nota e construção de relatórios	Compartilhamento oral com a turma
Capítulo 7 Um eu poético	Falando sobre a nossa língua (A língua nas ruas)	Concordância verbal	• Observação, tomada de nota e construção de relatórios	Compartilhamento oral
	Conversa com arte	Seminário sobre poetas brasileiros	• Revisão bibliográfica • Observação, tomada de nota e construção de relatórios	Apresentação oral com <i>slides</i> ou cartazes
Capítulo 8 Opinar, mas com responsabilidade	Fora da caixa	Moderação do <i>blog</i> da turma	• Análise de mídias sociais	Escrita de regulamento

• 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 do 6º ano, por exemplo, a seção **Conversa com arte** convoca os alunos a, cooperativamente, realizarem uma intervenção urbana autoral; no Capítulo 2, na seção **E se a gente... entrevistasse alguém que entende de quadrinhos?**, os alunos, em grupos, produzem uma entrevista filmada antecipando conhecimentos que serão importantes para realizar o que se propõe na **Leitura 1** da sequência didática; no Capítulo 3, na seção **Nossa campanha publicitária na prática**, os alunos interagem, negociam, comunicam-se, fazem autogestão afetiva, tomam decisão individual e em grupo, lideram, resolvem problemas quando precisam produzir, em grupos, peças para uma campanha publicitária a fim de persuadir colegas da escola a modificar um comportamento que prejudica a sociedade.

Metodologias ativas: aprofundamento

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

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

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

Biblioteca do professor

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

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

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

Sala de aula invertida (*flipped classroom*)

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

Biblioteca do professor

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

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

Instrução por pares (*peer instruction*)

A instrução por pares (*peer instruction*, em inglês) é um método avaliativo desenvolvido pelo professor Eric Mazur, da Universidade Harvard (EUA), no final dos anos 1990, que envolve a aplicação de diferentes atividades conforme a quantidade de acertos dos alunos em questões de múltipla escolha, precedida de exposição do conceito a ser trabalhado. Uma porcentagem baixa de acertos

prevê que o conceito seja revisto, enquanto porcentagens médias e altas determinam a realização de discussões em grupo, seguidas do refazimento das questões, e uma breve explicação sobre o tópico, sucedida da continuação do teste, respectivamente. É possível aplicar a instrução por pares isoladamente a cada questão ou utilizá-la de forma mais generalizada, após aplicação de um teste composto de diversas questões de múltipla escolha (WANIS, 2015).

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

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

O método de ensino sob medida (*just-in-time teaching*, em inglês) depende das TDIC, que são usadas como uma ferramenta de comunicação, e tem o objetivo de otimizar o tempo que alunos e professores compartilham em sala de aula. Esse método prevê que as aulas presenciais sejam usadas para solucionar dificuldades específicas dos estudantes, bem como para desenvolver habilidades que não envolvam leitura e aquisição passiva de conceitos. Em casa, os alunos executam uma série de tarefas chamadas de *warm-up exercises* (exercícios de aquecimento, na tradução para o português). Esses exercícios são feitos utilizando as TDIC e têm um prazo de entrega que deve ser rigidamente controlado pelo professor. A partir do término desse prazo, o professor acessa as respostas dos alunos às tarefas e estrutura a próxima atividade a ser realizada em sala de aula com base nas dificuldades que ele observar (GAVRIN, 2006).

Aprendizagem baseada em problemas (*problem-based learning – PBL*)

A abordagem PBL, muitas vezes traduzida para Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), prevê a proposição de um problema para grupos pequenos de alunos, os quais devem encontrar uma solução significativa para ele por meio de pesquisa individual e contraste coletivo de ideias. Para que essa abordagem seja desenvolvida adequadamente, é preciso que o problema proposto aos grupos seja contextualizado. Também é necessário que os alunos tenham acesso a fontes de pesquisa, embora seja possível não as fornecer diretamente para fomentar a autonomia na busca por informações.

É possível elencar algumas funções dadas a estudantes e professores específicos. Esquematiza-se, no quadro a seguir, elaborado por Borges e Crachá (2014), uma forma de atribuição de papéis dentro de um mesmo grupo, formado por estudantes e por um professor-tutor:

ESTUDANTE COORDENADOR	ESTUDANTE SECRETÁRIO	MEMBROS DO GRUPO	TUTOR
Liderar o grupo tutorial. Encorajar a participação de todos. Manter a dinâmica do grupo tutorial. Controlar o tempo. Assegurar que o secretário possa anotar adequadamente os pontos de vista do grupo.	Registrar pontos relevantes apontados pelo grupo. Ajudar o grupo a ordenar seu raciocínio. Participar das discussões. Registrar as fontes de pesquisa utilizadas pelo grupo.	Acompanhar todas as etapas do processo. Participar das discussões. Ouvir e respeitar a opinião dos colegas. Fazer questionamentos. Procurar alcançar os objetivos de aprendizagem.	Estimular a participação do grupo. Auxiliar o coordenador na dinâmica do grupo. Verificar a relevância dos pontos anotados. Prevenir o desvio do foco da discussão. Assegurar que o grupo atinja os objetivos de aprendizagem. Verificar o entendimento do grupo sobre as questões discutidas.

Fonte: Tabela 1 – Descrição dos papéis dos participantes do grupo tutorial. In: BORGES, CRACHÁ, 2014, p. 303.

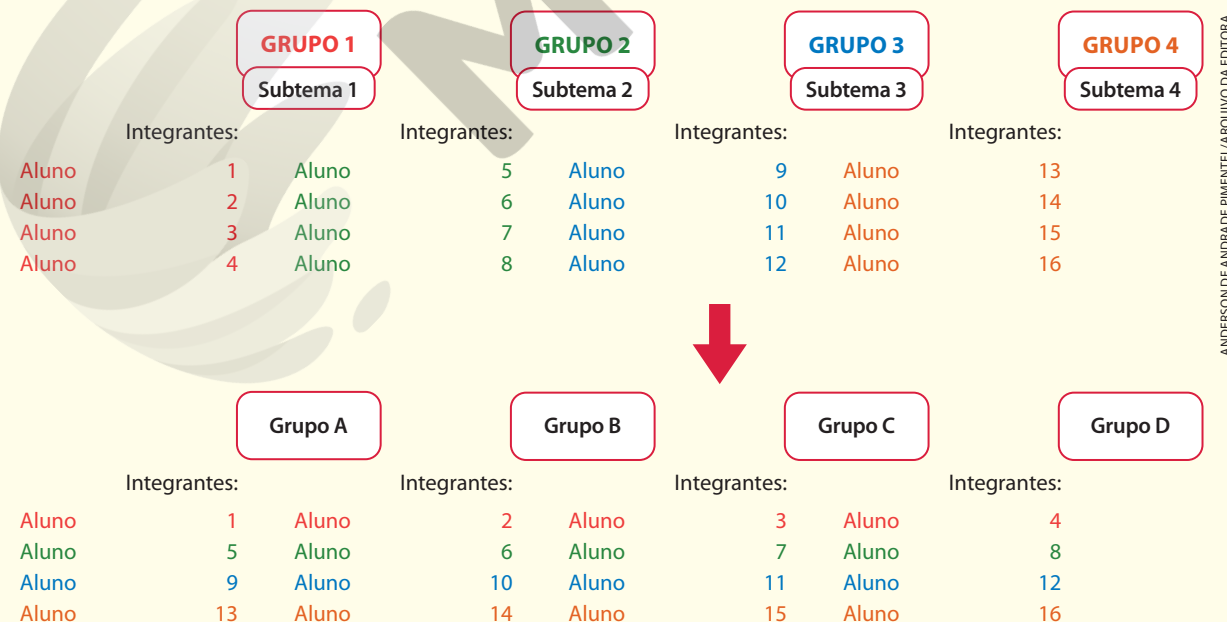
Painel integrado (*jigsaw classroom*)

O painel integrado (do inglês *jigsaw classroom*) é uma dinâmica em que os alunos são divididos em grupos reduzidos e o objeto de aprendizagem é dividido em partes. O número de partes precisa corresponder ao número de grupos. Propõe-se que os alunos discutam o tema que lhes coube. Em seguida, constroem-se novos grupos organizados por meio de um cruzamento entre os membros dos primeiros grupos, de tal forma que em cada novo grupo haja pelo menos um representante de cada um dos primeiros grupos – e, portanto, de todos os assuntos discutidos.

A seguir há uma esquematização da montagem de um painel integrado em ordem cronológica de passos a serem seguidos:

1. Exposição do tema geral e instruções de como funcionará o painel integrado.
2. Divisão da turma em primeiros grupos (de 1 a 4, no esquema reproduzido a seguir) e distribuição dos subtemas a eles.
3. Discussão dos subtemas dentro de cada primeiro grupo.
4. Divisão da turma em segundos grupos (de A D, no esquema reproduzido a seguir), de modo que cada segundo grupo contenha, pelo menos, um integrante de cada primeiro grupo.
5. Apresentação da discussão feita anteriormente por cada um dos membros do segundo grupo.

É importante destacar que o número de subtemas corresponderá, sempre, ao número de integrantes de cada segundo grupo. Portanto, o professor deve organizar o conteúdo em uma quantidade de subtemas adequada ao número de alunos por grupo.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Gamificação

A gamificação consiste na utilização de elementos dos jogos digitais (mecânicas, estratégias, pensamentos) como estratégia didática, com a finalidade de motivar ou de promover a aprendizagem por meio do jogo. Assim como os elementos dos jogos, as formas de aplicá-los em atividades didáticas são inúmeras. Listamos a seguir algumas sugestões.

1. **Rotas diferentes para um mesmo fim** – Em grande parte dos *games*, é possível atingir o mesmo objetivo por meio de caminhos distintos. Esse elemento dos jogos, se aplicado às atividades didáticas, pode contribuir para a incorporação das características pessoais dos alunos ao processo de aprendizagem, o que consistiria em ganhos tanto cognitivos como motivacionais. Cabe ao docente oferecer diferentes formas de alcançar a mesma solução de um problema.
2. **Feedback imediato** – Nos *games*, os jogadores são, em geral, capazes de visualizar o efeito de suas ações em tempo real. É possível substituir o *feedback* normalmente lento das atividades escolares (como o resultado de provas escritas, por exemplo) por respostas rápidas, que estimulem um redirecionamento também rápido de estratégia por parte dos alunos. Isso pode ser feito com o auxílio das TDIC, que possibilitam a automação do *feedback*. Ao perceber que seu raciocínio não está levando aos resultados esperados, o estudante é capaz de mudar de estratégia e atingir o objetivo didático de uma atividade.
3. **Curva de aprendizagem** – Idealmente, um jogo de *videogame* ensina ao jogador como interagir com os controles na prática, sem que precise se alongar em explicações complexas ou metalinguísticas a respeito da mecânica dele. Um bom jogo também oferece ao jogador o tempo necessário para que ele se acostume com a sua mecânica antes de introduzir um novo desafio, balanceando o ritmo ao introduzir cada um deles. O conhecimento adquirido na resolução de um desafio é requerido para que se solucione o próximo, e assim por diante. Usar esse elemento em sala de aula pode criar nos alunos a ideia de progresso, além de respeitar o ritmo pessoal de aprendizagem de cada um.
4. **Dividir tarefas complexas em outras menores** – Ao dividir grandes objetivos de aprendizagem (como “escrever a introdução de um artigo de opinião”, por exemplo) em outros menores (como “criar um tópico frasal para o parágrafo de introdução de um artigo de opinião”, “desenvolver o tópico frasal em dois períodos que o expliquem mais detalhadamente” e “encerrar o parágrafo de introdução com uma frase que desperte a curiosidade do leitor”), a grandiosidade da tarefa final, que pode inconscientemente causar apreensão nos alunos, é atenuada. Algo similar pode ser observado nos *games*, em que frequentemente objetivos maiores são divididos em um conjunto de tarefas de mais fácil execução. Dessa forma, o estudante pode observar de maneira panorâmica as partes que compõem um problema e não ter sua motivação abatida pela sensação de “não saber por onde começar”.
5. **Uso de narrativa para imersão** – A maioria dos *videogames*, em especial os que foram produzidos a partir do ponto em que a indústria dos jogos eletrônicos já contava com tecnologias que ampliavam muito a capacidade de processamento dos consoles e computadores, oferece algum contexto narrativo para as ações que o jogador deve performar. Esse contexto narrativo justifica as ações que de outra forma pareceriam excessivamente arbitrarias

e motiva os jogadores a interagir. O mesmo pode ser emprestado ao ensino: aprendizagens contextualizadas, ou seja, conhecimentos cuja aplicação está explícita desde o princípio para o estudante, acabam por gerar maior motivação do que aquelas cuja relação com a realidade não fica evidente (FARDO, 2013).

• Pensamento computacional

Entre as dimensões que, segundo a BNCC, caracterizam a computação e as tecnologias digitais e devem ser contempladas pelos currículos das escolas está o Pensamento computacional (PC). Por ser, geralmente, um tópico desconhecido pela maior parte de nós, professores de Língua Portuguesa, consideramos importante apresentar, ainda que sucintamente, o que alguns estudiosos denominam PC para que nosso componente possa contribuir para essa importante demanda.

Em geral, a primeira questão que surge sobre o tema é: quando falamos em PC, estamos falando necessariamente em computadores? Essa pergunta é essencial porque não há como ignorar os limites técnicos impostos às escolas públicas brasileiras, sobretudo no que tange aos equipamentos necessários para trabalhar com programação e à conexão dessas máquinas com a internet. Entretanto, felizmente, as reflexões acerca do PC não passam obrigatoriamente pelo dispositivo computador. Como nos lembram os educadores do Instituto Ayrton Senna (2019), “O Pensamento Computacional não está necessariamente ligado à programação de computador [...]”. Eles mencionam, ainda, que Jeanette Wing, professora de ciência da computação,

[...] definiu o pensamento computacional como a formulação de problemas e soluções representados de forma que possam ser executados por processadores de informações – humanos, computadores ou, melhor ainda, uma combinação de ambos [...]. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2019.)

Brackman (2017) revela que

O termo “Pensamento Computacional” jamais pode ser confundido com a simples aptidão de manusear aplicativos em dispositivos eletrônicos (Alfabetismo Digital) ou uma forma de pensar mecânica, limitando a criatividade da mente humana. (BRACKMANN, 2017, p. 25).

Apoiado em diversos estudos²⁷, 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 quadros e esquemas e a **simulação**, objetivo, em alguns momentos, das seções **E se a gente...?**, **Conversa com arte** e **Fora da caixa**, entre outros exemplos.

Pensando no PC como uma “capacidade criativa, crítica e estratégica” (BRACKMANN, 2017, p. 29), as seções e os boxes presentes nesta coleção foram planejados e estruturados para desenvolver justamente a criatividade, a criticidade e o pensamento estratégico dos estudantes.

A fim de que os alunos tomem consciência do tipo de aprendizagem relacionada ao PC desenvolvido nas propostas desta coleção, criamos os boxes **É lógico!**, inseridos próximo às atividades às quais eles se relacionam.

Finalmente, para dar conta de um desenvolvimento mais pleno do PC nos adolescentes, propomos (com ênfase) que seja realizado um trabalho interdisciplinar com a área de Matemática. Assim, as aprendizagens relativas a reconhecimento de padrões, decomposição, algoritmos, abstração, coleta, análise e representação de dados e simulação desenvolvidas pelo componente Língua Portuguesa poderão se transformar, por exemplo, em linguagem de programação.

Biblioteca do professor

NOEMI, D. Pensamento computacional: saiba como aplicar à realidade das escolas. **Escolas Disruptivas**, 7 jan. 2020. Disponível em: <https://escolasdisruptivas.com.br/metodologias-inovadoras/pensamento-computacional/>. Acesso em: 25 maio 2022.

Esse artigo apresenta as competências relacionadas ao PC e estratégias para incluí-lo na proposta pedagógica das escolas. Mostra que, diferentemente do que o próprio nome sugere, o PC não se relaciona apenas com a tecnologia, a programação ou a matemática e tampouco exige o uso de computadores.

V. Estrutura geral da coleção

Nos quadros a seguir, estão relacionadas e descritas, de modo sintético, as seções, subseções e boxes desta coleção. As sugestões para o professor envolvem as ações mais comuns para sua aplicação. Alertamos para a existência, no LE e no “U”, de orientações específicas em muitas seções, feitas com o objetivo de aproveitar particularidades de um texto ou atividade, de diversificar o conjunto de práticas realizadas durante a aula, de justificar a função de determinada seção no capítulo e de trabalhar algumas das competências e habilidades indicadas pela BNCC.

• Seções

	DESCRIÇÃO	SUGESTÕES PARA O PROFESSOR
Leitura 1	<p>Desvendando o texto – Atividades de análise do sentido global do primeiro texto exemplar do gênero em foco.</p> <p>Como funciona um(a) [nome do gênero]? – 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"> • Solicitar a leitura ou apresentar o áudio/vídeo. • Seguir orientações específicas apresentadas na seção, quando for o caso. • Orientar uma visão geral do texto quando for um poema ou texto em prosa subdividido com intertítulos ou contiver imagens, <i>links</i>, boxes e rubricas. • Perguntar aos estudantes sobre dúvidas relativas a vocabulário, conceitos ou informações. Verificar se os próprios alunos conseguem resolver essas dúvidas. • 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. • Solicitar a realização das atividades, observando as estratégias sugeridas (feitura individual, em grupos, oral, escrita etc.). • Fazer a correção das atividades, voltando ao texto quando os estudantes tiverem dificuldade em localizar uma informação ou elemento em seu contexto. • Pedir que um aluno leia o boxe Da observação para a teoria (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.
Leitura 2	<p>Refletindo sobre o texto – 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"> • Ver sugestões apresentadas em Leitura 1. • Pedir aos alunos que façam comparações entre o texto e a Leitura 1, observando semelhanças e diferenças temáticas, composicionais e estilísticas.
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"> • Parafrasear a introdução da seção e solicitar aos alunos que realizem as atividades. • 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. • Corrigir as atividades, destacando o aspecto pontual em foco.
Preparando o terreno	<p>Seção eventual, presente apenas nos volumes do 8º e 9º anos, localizada sempre antes de Meu/minha [nome do gênero] na prática. 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"> • Ler (principalmente no início do ano) ou parafrasear as orientações para a avaliação e reescrita para verificar dúvidas. • Orientar as práticas de pesquisa que serão propostas aos estudantes. • Garantir que os alunos tenham compreendido o que precisarão fazer e com que função. • Atentar para atividades que necessitam ser produzidas coletivamente e/ou com sua intervenção. • Verificar, ao final da atividade, se os alunos estão preparados para iniciar a produção textual que será proposta no capítulo.

	DESCRIÇÃO	SUGESTÕES PARA O PROFESSOR
Meu/minha [nome do gênero] na prática	<p>Momento de produzir</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"> • 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. • Solicitar o planejamento do texto como tarefa de casa, preferencialmente. Tomar essa decisão observando se a tarefa é individual ou em grupo. • 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. • Enfatizar que o aspecto textual estudado em Se eu quiser aprender mais pode contribuir para uma produção de mais qualidade. • 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.).
	<p>Momento de reescrever</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"> • Ler (principalmente no início do ano) ou parafrasear as orientações para a avaliação e reescrita para verificar dúvidas. • 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. • Acompanhar atentamente o processo de avaliação para garantir uma interação respeitosa e qualificada entre os alunos. • Oferecer dicionários, gramáticas e o próprio conhecimento para solucionar dúvidas relativas à norma-padrão e às variedades linguísticas. • Solicitar a reelaboração do texto já considerando a forma como será divulgado.
	<p>Momento de apresentar – Orientações passo a passo para a divulgação da produção.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reservar espaços na escola, providenciar material, organizar atividades, quando for o caso. • Fazer adaptações nas propostas quando não for possível realizar o produto indicado. • Orientar a divulgação: mural, coletânea impressa, postagem no <i>blog</i>, apresentação oral etc. • Formar a equipe de editores, quando for o caso. • Acompanhar o processo de elaboração do produto para divulgação.
Textos em conversa	<p>Atividades de leitura, com a exploração de texto que dialoga com o disponível em Leitura 1 ou Leitura 2 por tema ou campo de atuação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar a leitura do texto em silêncio ou em voz alta. • Perguntar aos estudantes sobre a existência de dúvidas relativas a vocabulário, conceitos ou informações. Verificar se os próprios alunos conseguem resolver essas dúvidas. • 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. • Elaborar questões gerais para verificar a compreensão global ou pedir a um aluno que faça uma paráfrase do texto. • Auxiliar os alunos a compreender o diálogo existente entre os textos, explorando similaridades e diferenças. • 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. • Corrigir as questões.
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"> • Avaliar a possibilidade de propor a atividade como tarefa de casa, considerando o tempo necessário à preparação e à realização individual ou em grupo. • Fazer a leitura das orientações, explicando os passos, complementando-os ou adaptando-os, se for o caso. • 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.

	DESCRIÇÃO	SUGESTÕES PARA O PROFESSOR
E se a gente...?		<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar aos alunos se gostaram de realizar a atividade, sobretudo quando envolver gêneros ou temas diretamente relacionados às culturas juvenis. • Organizar, eventualmente, a divulgação do material.
Falando sobre a nossa língua	<p>Começando a investigação – 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>Tópico – Exposição teórica de tópicos gramaticais, com outros exemplos e, eventualmente, esquemas e quadros.</p> <p>Investigando mais – 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"> • Solicitar a realização de Começando a investigação como tarefa de casa ou como atividade de sala. Não solicitar a continuidade da seção antes da reflexão sobre essa atividade inicial. • 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. • 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. • Observar se há, na seção, um Desafio da linguagem e organizar a atividade de modo que seja realizado após as correções. • 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.
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"> • Estimular a turma a cantar a canção, se possível acompanhada por instrumentos musicais. Se não for possível, procurar o áudio na internet. • 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. • 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. • Estimular a apresentação de opiniões acerca da letra e da melodia da canção. • Ler e orientar a produção sugerida na seção, verificando adaptações necessárias, combinando prazos, rotina de trabalho etc. • Reservar espaço para exposição de um produto (quando for o caso), providenciar material etc.
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"> • Verificar se a atividade pode ser feita apenas com apoio no livro ou se é preciso buscar algum equipamento. • Oferecer tempo para que os alunos, individualmente ou em grupo, analisem o objeto em análise. • 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. • Explorar conhecimento prévio dos alunos acerca daquela linguagem artística. • 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. • Explorar a maneira como os alunos recebem aquela expressão, produto, prática ou experiência artística (Já gostavam? Estão interessados em conhecer mais? etc.). • Ler e orientar a produção sugerida na seção, verificando adaptações necessárias, combinando prazos, rotina de trabalho etc. • Reservar espaço para exposição (quando for o caso), providenciar material etc.

	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"> • Pedir que um ou mais alunos leiam e parafraseiem a introdução da seção e as orientações das atividades propostas. • Adequar as ações de forma que elas sejam condizentes com as particularidades das atividades da seção.
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"> • Ler ou fazer uma paráfrase dos quadros com as sugestões. • Incluir outras sugestões conhecidas por você e que sejam pertinentes ao conjunto. • Perguntar aos alunos se alguém conhece alguma delas e solicitar que fale dessa experiência. Você também pode falar de sua experiência. • 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. • 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. • Verificar se os alunos têm interesse em formar um clube do livro da turma para discutir as indicações feitas por eles na seção.

• 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"> • Consultar as orientações específicas que eventualmente acompanham o boxe.
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"> • Consultar as respostas e, eventualmente, as orientações específicas que acompanham o boxe.
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"> • Consultar as orientações específicas que acompanham o boxe. • 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. • Planejar o melhor momento de explorar o boxe, considerando as características de sua turma, como a maior ou menor adesão a situações de debate. • Aproveitar as questões para instigar a turma a refletir e debater e estar muito atento ao que é dito, ao que fica implícito na fala e também ao que é sugerido por gestos, olhares e silêncios, uma vez que estão em questão também competências socioemocionais. • Procurar a parceria de outros profissionais da escola caso note algum comportamento que precisa ser acompanhado ou sofrer interferência imediata.
Sabia?	Apresentação de informações complementares ou curiosidades acerca de um tema em estudo.	<ul style="list-style-type: none"> • Consultar as orientações específicas que eventualmente acompanham o boxe.
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 Leitura 1 e Leitura 2 .	
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 Leitura 1 e Leitura 2 .	
É lógico!	Apresentação do tipo de aprendizagem relacionada ao Pensamento Computacional que está sendo desenvolvido nas atividades propostas.	<ul style="list-style-type: none"> Consultar as orientações específicas que eventualmente acompanham o boxe.
Desafio da linguagem	<p>Convite ao aluno, em formato de situação-problema, para produzir um texto (coesão, coerente, fluente e de pequena extensão) no qual organize dados e conhecimentos que obteve ao responder a um conjunto de questões previamente fornecidas em vários comandos.</p> <p>Além disso, pode haver um convite para o estudante mobilizar de modo produtivo determinado tópico linguístico ou para interferir criativamente em um texto, mas sem prejudicar a coerência dele.</p> <p>Os boxes são acompanhados de orientações específicas, de modo a favorecer o desenvolvimento de habilidades relativas à expressão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Consultar a sugestão de resposta e, eventualmente, as orientações específicas que acompanham o boxe.
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"> Consultar as respostas e as orientações específicas que acompanham o boxe.

• Outras orientações para o professor

Acrescentamos a seguir mais algumas sugestões àquelas que estão contidas nos quadros anteriores.

- Intencionalmente, esta coleção tem seções móveis. Essa estrutura está ligada a uma lógica que parte do pressuposto de que, dependendo das expectativas de aprendizagem de cada sequência didática, a ordem das seções nela presentes poderá ser alterada. Procure explicar isso aos alunos. Mostre a eles, também, que os capítulos do livro não têm como intenção transformá-los em produtores profissionais de gêneros textuais específicos. As sequências didáticas partem de uma série de atividades que colocam o adolescente como protagonista de sua aprendizagem e o convidam a **experenciar**. É por isso que, por exemplo, um capítulo como o de número 6 do 9º ano é intitulado “O mundo de dentro”, e não “O conto psicológico”, porque as leituras, a produção de um conto desse subgênero e o contato do estudante com outras linguagens são importantes caminhos para trabalhar medos, anseios, expectativas, laços de amizade e outras subjetividades deles.
- Busque alternativas para que as produções dos estudantes realmente sejam divulgadas/publicadas. Verifique, por exemplo, se é possível criar um espaço na biblioteca ou junto da secretaria para expor coletâneas ou revistas produzidas pelas turmas; criar um espaço nos corredores para inserção de murais; deslocar aparelhos de som para reprodução de *podcasts* no pátio ou sugerir que eles sejam reproduzidos em aulas de colegas; criar *blogs* ou outros espaços virtuais etc.
- Altere o modo de realização das atividades: oral ou escrita, individual ou coletiva, na sala ou como tarefa de casa. Há orientações para isso em vários pontos dos capítulos.
- Esteja atento às respostas dadas pelos alunos para avaliar a necessidade de reapresentar algum tópico em estudo, revisar informações, fazer correções no planejamento ou realizar atuações individualizadas (leia mais sobre isso na seção **A importância de avaliar**, neste MP).
- Observe sempre a adequação das respostas aos comandos presentes nas questões. Veja se os alunos compreendem a diferença entre transcrever, identificar, analisar, explicar, comparar etc.
- Oriente os estudantes nos momentos em que assistirão a exposições teóricas ou informativas para que saibam se devem tomar nota e como devem fazer isso. Progressivamente, eles deverão decidir sozinhos.
- Procure solicitar, com frequência, a leitura dos textos em voz alta para que os alunos exercitem a altura de voz, ritmo de leitura, adequação das pausas à pontuação, respiração etc.
- Oriente os alunos para que façam a escuta atenta das falas dos colegas. Eles devem saber identificar momentos em que podem interferir e momentos em que devem esperar que o turno de fala seja liberado.
- Estimule os estudantes a apresentar os seus pontos de vista e a sustentá-los de maneira respeitosa e equilibrada.
- Apresente a eles os seus pontos de vista e experiências de leitura, criando uma relação de parceria na aprendizagem. Evite os posicionamentos de ordem partidária e forneça, desde que não despreze 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 – O registro do eu no mundo	1º bimestre
2 – Imagens e palavras em ação	1º bimestre
3 – Traduzir saberes	1º bimestre
4 – Para contar o que aconteceu	2º bimestre
5 – Contar e mostrar	2º bimestre
6 – Vender produtos e ideias	3º bimestre
7 – Um eu poético	3º bimestre
8 – Opinar com responsabilidade	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 – O registro do eu no mundo	1º trimestre
2 – Imagens e palavras em ação	1º trimestre
3 – Traduzir saberes	1º trimestre
4 – Para contar o que aconteceu	2º trimestre
5 – Contar e mostrar	2º trimestre
6 – Vender produtos e ideias	2º trimestre
7 – Um eu poético	3º trimestre
8 – Opinar com responsabilidade	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 – O registro do eu no mundo	1º semestre
2 – Imagens e palavras em ação	1º semestre
3 – Traduzir saberes	1º semestre
4 – Para contar o que aconteceu	1º semestre
5 – Contar e mostrar	1º semestre
6 – Vender produtos e ideias	2º semestre
7 – Um eu poético	2º semestre
8 – Opinar com responsabilidade	2º semestre

• Outros modos de apresentação e ordenação de conteúdos

Professor, conforme já explicitamos em outros momentos deste MP, é essencial que você se aproprie desta coleção, adaptando-a às necessidades específicas de suas turmas e de sua escola. A própria estruturação dos capítulos em sequências didáticas compostas de seções móveis contribui para que haja uma perspectiva customizada das propostas apresentadas.

Nesse sentido, você tem autonomia para apresentar e ordenar os conteúdos tendo em vista seus objetivos. Este volume, por exemplo, estruturado em 8 capítulos dispostos intencionalmente de forma a intercalar os campos de atuação aos quais os gêneros principais estão ligados, pode ter sua ordenação modificada. Se você considerar mais produtivo, tem a opção de, por exemplo, dividir seu curso em dois grandes blocos: em um primeiro momento (1º semestre), poderá desenvolver um trabalho específico com gêneros não-literários (Capítulos 2, 3, 4, 6 e 8) e, em um segundo módulo (2º semestre), poderá trabalhar exclusivamente com gêneros literários ou que mantenham alguma relação com essa forma de arte (Capítulos 1 – **Leitura 2**; 5 e 7). Nesse mesmo caminho, poderá também agrupar os capítulos por campos afins: por exemplo, você poderá reunir em um primeiro módulo capítulos que trabalham gêneros que se situam estritamente no campos artístico-literário (Capítulos 5 e 7); em outro módulo, poderá reunir os gêneros ligados ao campo jornalístico-midiático (Capítulos 2, 4, 6 e 8), em outro, os capítulos que trabalham com o ‘contar’, mas que não necessariamente são literários (Capítulos 1, 2 e 4); entre outros arranjos.

É possível, ainda, manter a ordem dos capítulos, mas interferir nas atividades que os compõem. Enfatizamos, é claro, que supressões e adaptações feitas por você poderão interferir no cumprimento dos objetivos das sequências didáticas e, por consequência, no desenvolvimento de algumas habilidades e competências. Mesmo assim, você poderá, por exemplo, depois de analisar as demandas de suas turmas, escolher, quando há duas seções **Leitura**, apenas uma delas para trabalhar. Poderá, ainda, dependendo do grau de maturidade de sua turma e da familiaridade dela com determinados gêneros por tê-los trabalhado em anos anteriores, optar por ir diretamente para a seção **Como funciona um(a) [nome do gênero]?**. Você poderá, também, selecionar algumas questões presentes em **Refletindo sobre o texto** e antecipar, se for conveniente, o boxe de sistematização. Se considerar que sua turma já domina um aspecto pontual de um gênero em estudo – por exemplo os tipos de discurso –, poderá se aprofundar menos em uma seção como **Se eu quiser aprender mais**. Se, por alguma razão didático-metodológica, considerar que é mais produtivo você fornecer dados para a produção de um texto, poderá (no caso do 8º e 9º anos) não propor as atividades de prática de pesquisa que compõem a seção **Preparando o terreno**. Também poderá transformar a seção **Textos em conversa** em uma avaliação. Dependendo do trabalho que o professor de Língua Portuguesa do ano anterior já tiver realizado, poderá, no caso da seção **Falando sobre a nossa língua**, partir diretamente para a subseção **Investigando mais**. Se julgar mais interessante, poderá também escolher trabalhar apenas com uma das seções **Minha canção** (sempre são duas por volume) ou dividir esse trabalho com o professor de Arte. Outra possibilidade é transformar a seção **Conversa com arte** em um trabalho necessariamente interdisciplinar com o componente Arte e a seção **Fora da caixa** ser dividida com os professores de Geografia e História, por exemplo. Os boxes **Biblioteca cultural** podem ser transformados em um grande painel coletivo da turma. A seção **Biblioteca cultural em expansão** pode ser enriquecida com uma indicação coletiva, em lugar de individual. Se considerar que sua turma já está madura em relação à compreensão de determinados conceitos, você poderá não utilizar o boxe **Da observação para teoria**. Os boxes **É lógico!** podem ser trabalhados sempre em conjunto com os professores de Matemática e (se houver) de Programação, para que um trabalho com algoritmos possa ser realizado com mais profundidade. Os boxes **Desafio da linguagem** e **A língua nas ruas** podem ser transformados em avaliações formais. Enfim, são muitos os caminhos que poderão ser percorridos por você a partir das sequências didáticas oferecidas pela coleção.

VII. ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS

● Introdução

Como já mencionamos, no “U” você encontra, de forma contextualizada, parte significativa das observações acerca de decisões metodológicas, as competências e habilidades desenvolvidas nas seções e um conjunto de orientações pontuais e sugestões de abordagens e da condução das atividades propostas no LE. Não obstante, consideramos essencial apresentar, nesta parte do MP, 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 sua utilização ou disponha de tempo para a realização de uma segunda produção de um gênero textual central, abordado no capítulos. Você notará que, sempre que possível, deixamos de indicar, na parte a ser apresentada aos estudantes (“Proposta”), o número limite de linhas, a forma de circulação e o tipo de avaliação para que você, professor, possa adaptar as propostas às necessidades de seu curso.

Reiteramos, por fim, que, nesta parte específica do MP, há um quadro para cada capítulo, no qual indicamos os conteúdos e os objetivos de cada seção e, mais uma vez, as competências e habilidades que estão sendo desenvolvidas. Gostaríamos de reforçar, ainda, que as habilidades são desenvolvidas gradativamente, cabendo a revisitação delas ao longo dos anos para um resultado mais qualificado. Como lembra a BNCC (BRASIL, 2018, p. 74), “Mesmo em relação à programação das habilidades, seu desenvolvimento não se dá em curto espaço de tempo, podendo supor diferentes graus e ir se complexificando durante vários anos”.

● Minha canção

Nas últimas décadas, as coleções didáticas de Língua Portuguesa têm apresentado aos estudantes exemplos de produções do cancionário 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 utilizados por crianças e adolescentes do Brasil. Por considerar cânones esses artistas já consolidados e inegavelmente reconhecidos, optamos, na seção **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">Letra de canção.Produção de vídeo com fotos da turma.	<ul style="list-style-type: none">Apreciar canções de repertório brasileiro.Produzir vídeo com fotos da turma.	EF69LP48.	CG: 1, 3, 4, 5, 8, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3, 5 e 6. CELP: 7, 9 e 10.

MINHA CANÇÃO – FECHAMENTO DE VOLUME

Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
<ul style="list-style-type: none">Letra de canção.Criação de versos para a canção.	<ul style="list-style-type: none">Apreciar canções de repertório brasileiro.Produzir versos para melodia de canção.	EF69LP48 e EF69LP49.	CG: 1, 3, 4, 8 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 1, 2, 3, 5, 7 e 9.

● Capítulo 1 – O registro do eu no mundo

Neste primeiro capítulo do 6º ano, estudaremos o gênero textual diário. Sabemos que diário não é um gênero previsto pela BNCC para ser trabalhado nos anos correspondentes ao Ensino Fundamental – Anos Finais²⁸. Ele se vincula ao campo da vida cotidiana e é trabalhado nos anos anteriores. Optamos intencionalmente pela inserção desse gênero na primeira sequência do ano como estratégia para realizar a necessária (e complexa) transição entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais. Nesse sentido, a própria passagem do diário pessoal (**Leitura 1**) para o diário publicado (**Leitura 2**) e, portanto, público, em que se sai da comunicação pessoal e íntima para alcançar o universo social, é um movimento que proporciona uma produtiva reflexão sobre as possibilidades da linguagem.

O estudo do gênero diário contribui, ainda, para que o estudante tenha consciência de que estará cada vez mais inserido no mundo que ultrapassa o familiar e próximo. Assim, esse estudo dialoga com as CG 6 e 8, que tratam do autoconhecimento, da inserção na diversidade humana e da ação que se faz cada vez mais autônoma, exigindo consciência crítica e responsabilidade.

Também estimulando a consciência crítica e a responsabilidade, propomos, na última seção do capítulo, a realização de intervenções artísticas no espaço urbano. Os estudantes analisarão uma obra que promove, com muita delicadeza, a revitalização do olhar para um espaço conhecido, discutirão essa função e os limites da interferência no espaço público e experimentarão essa possibilidade de expressão de ideias e sentimentos pessoais diante da comunidade.

Complementando o trabalho com o autocuidado e a consciência crítica, o percurso do capítulo “O registro do eu no mundo” também põe em foco o TCT “Educação em Direitos Humanos”. Chamamos a atenção para os textos das seções **Leitura 2** e **Textos em conversa**, que mostram o olhar de crianças sobre acontecimentos próprios

28 Relembramos que a BNCC enfatiza que esse documento não é um currículo, mas uma base para a formulação de currículos. Nessa perspectiva, a indicação do gênero textual que deve ser trabalhado em cada ano deve ser vista apenas como uma sugestão, como nos indica a Base:

Por conta dessa natureza repertorial, é possível tratar de gêneros do discurso sugeridos em outros anos que não os indicados. Embora preveja certa progressão, a indicação no ano visa antes garantir uma distribuição adequada em termos de diversidades. Assim, se fizer mais sentido que um gênero mencionado e/ou habilidades a ele relacionadas no 9º ano sejam trabalhados no 8º, isso não configura um problema, desde que ao final do nível a diversidade indicada tenha sido contemplada. (BRASIL, 2018, p. 75-76).

do mundo adulto, as guerras. O contato com os textos favorece a percepção das várias dimensões que atravessam a experiência da infância e da pré-adolescência.

Destacamos, por fim, que os alunos são orientados, neste primeiro capítulo, a produzir uma página de diário com suas primeiras experiências no 6º ano. A página deverá ser guardada pela coordenação da escola para que possa ser devolvida ao final do ciclo, quando, já na passagem para o Ensino Médio, os estudantes poderão novamente entrar em contato com as emoções e as observações que fizeram nesse momento anterior de transição. Serão convidados, também, a produzir um diário alternativo, que poderá ser incorporado às suas práticas, contribuindo para o precioso processo de autoconhecimento.

CAPÍTULO 1				
Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Leitura 1	<ul style="list-style-type: none"> Fato e opinião. Emprego de primeira pessoa em diário. Estrutura e linguagem do diário. 	<ul style="list-style-type: none"> Ler um diário, analisando a linguagem e os elementos composicionais. Identificar fatos e opiniões, diferenciando-os. Reconhecer que o diário apresenta ordenação de acontecimentos ocorridos no passado. Analisar efeitos decorrentes do emprego da primeira pessoa em diários. Reconhecer o aspecto intimista de diários. 	EF67LP37.	CG: 4, 6, 8 e 9. CEL: 1 e 3. CELP: 2 e 3.
Leitura 2	<ul style="list-style-type: none"> Contextualização sócio-histórica da guerra da Iugoslávia. Descrição objetiva e subjetiva no diário. Pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> Ler um diário publicado, empregando diferentes estratégias de leitura. Inferir valores sociais e culturais de um diário publicado. Reconhecer as semelhanças e as diferenças em relação ao gênero diário pessoal e às condições de produção. Identificar fatos e opiniões. Escrever um parágrafo para o diário. Pesquisar o contexto em que Anne Frank e Alice Dayrell escreveram seus diários. 	EF69LP44, EF67LP04 e EF67LP28.	CG: 1, 2, 3, 6 e 8. CEL: 1, 2 e 5. CELP: 2, 5, 7, 8 e 9.
Se eu quiser aprender mais	<ul style="list-style-type: none"> Divisão do texto em parágrafos. Ideia central e ideia secundária. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar ideia central e ideia complementar em um texto. Compreender os critérios para a organização do texto em parágrafos. Segmentar textos em parágrafos. 	EF67LP25.	CG: 6. CEL: 2. CELP: 2 e 3.
Textos em conversa	<ul style="list-style-type: none"> Relato como documento histórico. Comparação temática entre textos. 	<ul style="list-style-type: none"> Entender o caráter documental dos relatos e sua importância como registro histórico. Comparar diários que tratam da guerra. 		CG: 1 e 4. CEL: 1 e 3. CELP: 1, 3 e 7.
Falando sobre a nossa língua	<ul style="list-style-type: none"> Comunicação, interação, linguagem e língua. Linguagem verbal e linguagem não verbal. Efeitos de sentido da associação entre linguagem verbal e linguagem não verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender os conceitos de comunicação, interação, linguagem e língua. Inferir os efeitos de sentido da associação entre a linguagem verbal e a não verbal em gêneros diversos. Analisar os recursos de persuasão em peça publicitária. Analisar os efeitos de sentido do emprego de linguagem figurativa. 	EF69LP17, EF67LP07, EF67LP08 e EF67LP38.	CG: 1, 2, 3, 4, 6 e 7. CEL: 1, 2, 3, 4 e 5. CELP: 1, 3, 6, 7 e 9.
Meu diário na prática	<ul style="list-style-type: none"> Produção de diário. 	<ul style="list-style-type: none"> Produzir algumas páginas de diário pessoal, considerando as características do gênero. Revisar e avaliar a produção do diário. Mobilizar conhecimentos linguísticos e gramaticais ao escrever o texto. 	EF67LP36, EF06LP11 e EF06LP12.	CG: 1, 4, 6 e 8. CEL: 1, 2 e 3. CELP: 1, 2, 5 e 7.
E se a gente fizesse um diário alternativo?	<ul style="list-style-type: none"> Produção de diário alternativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer outras formas de diário pessoal e selecionar uma delas para fazer uma produção alternativa desse gênero, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação. 	EF69LP07 e EF69LP56.	CG: 1, 4, 8, 9 e 10. CEL: 1, 2 e 3. CELP: 1, 2, 3 e 7.

CAPÍTULO 1

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Conversa com arte	<ul style="list-style-type: none"> Discussão sobre tema/questão polêmica (tomada de notas, argumentação e pesquisa). Apreciação e crítica a respeito de manifestações artísticas. Participação em manifestação artística. 	<ul style="list-style-type: none"> Apreciar e analisar intervenções urbanas. Participar de debate sobre os limites entre a arte e o vandalismo, formulando perguntas e decompondo o tema, argumentando e respeitando os turnos de fala. Posicionar-se em relação a práticas de participação social. Realizar uma intervenção urbana. 	EF69LP14, EF69LP15, EF69LP21, EF69LP25, EF69LP26, EF67LP20, EF67LP23 e EF67LP24.	CG: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3, 4 e 5. CELP: 3, 5, 6 e 7.
Biblioteca cultural em expansão	<ul style="list-style-type: none"> Sugestões de livros. 	<ul style="list-style-type: none"> Ampliar a “biblioteca cultural” e compartilhar dicas de leitura com os colegas. Mostrar-se interessado pelas obras indicadas. 	EF69LP46 e EF69LP49.	CG: 1, 2, 3 e 6. CEL: 2 e 5. CELP: 8 e 9.

Proposta de produção de texto extra – Diário

No Capítulo 1, os alunos produziram uma página de diário relatando algumas experiências e acontecimentos ocorridos no início do ano. Agora, a ideia é produzir uma página de diário ficcional cujo conteúdo ultrapasse o âmbito individual, assim como acontece em **O diário de Zlata**, obra que os alunos tiveram a oportunidade de conhecer. O relato da adolescente de Sarajevo apresenta ao leitor fatos que dizem respeito a muitas pessoas que enfrentam uma guerra.

Sugerimos que a página de diário não ultrapasse 30 linhas e que seja divulgada em um mural na classe. A avaliação pode ser feita em duplas escolhidas por você para favorecer novas interações (em classes com mais de 45 alunos, poderão ser organizados trios). A grade do capítulo (rubrica de correção) é adequada a essa avaliação.

Diário ficcional

No Capítulo 1, você conheceu **O diário de Zlata**. Nele, a jovem relatou como viveu durante o período da guerra. Ao contar sua experiência pessoal, Zlata possibilitou ao leitor saber como as pessoas sobrevivem nesses momentos extremos: que dificuldades enfrentam, como se sentem, quais são alguns efeitos da guerra etc.

Refleta sobre as experiências de sua comunidade e crie uma página de **diário ficcional** em que seja relatado por exemplo, o enfrentamento de uma dificuldade (uma enchente, um apagão, um vendaval etc.).

Não se esqueça de que o relato deve ser pessoal, ou seja, a situação coletiva será apresentada com base em uma experiência particular.

Consulte o Capítulo 1 para rever as orientações de planejamento e elaboração da página do diário.

● Capítulo 2 – Imagens e palavras em ação

Pela mobilização de várias semioses, a tirinha e a história em quadrinhos, em foco no Capítulo 2, revelam-se gêneros produtivos para o desenvolvimento da leitura, sobretudo no que tange à exploração de efeitos de sentido. Esses gêneros favorecem a ampliação da capacidade de inferir e justificar efeitos de humor,

aspecto citado na EF69LP05, obtidos, por exemplo, por recursos iconográficos ou gráfico-editoriais, pela intertextualidade e pela metalinguagem, contribuindo também para uma leitura mais qualificada de outros gêneros que os empregam, como a charge, mais diretamente, ou o artigo de opinião e o comentário de leitor. Além do mais, por representarem, frequentemente, situações de interação e mobilizarem recursos tanto da fala quanto da escrita, favorecem o aprofundamento dos estudos da língua iniciados no Capítulo 1.

Para além disso, o trabalho com tirinhas e histórias em quadrinhos, gêneros associados às culturas juvenis, costuma provocar o interesse dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento da CG 3 e da CEL 5, que preveem a participação deles em práticas diversificadas da produção artístico-cultural. Trata-se de uma boa forma de inserção e deslocamento nesse campo, mobilizando conhecimentos prévios e instigando a pesquisa pessoal.

Lembramos que a inserção nas práticas culturais é um importante meio de afastamento do adolescente de situações de risco, como o consumo de drogas ou a sensação de isolamento, como já tratamos na parte geral deste MP. A arte – produzida ou fruída – possibilita o protagonismo e o reconhecimento de afinidades. Neste capítulo, procuramos contribuir para isso oferecendo exemplos diversos, que podem atender a diferentes gostos, e criamos situações de produção que envolvem experimentar o gênero tirinha, de um lado, e ampliar o repertório, comentando outra manifestação artística, os curtas de animação, igualmente prazerosas e interessantes para a faixa etária. Tais atividades conversam com o TCT “Diversidade cultural”.

O texto escolhido para a **Leitura 2**, a HQ **Perfeição** (história que inspirou o premiado curta-metragem alemão **The present**, assunto da seção **Textos em conversa**), foi criado pelo ilustrador Fabio Coala e trata da aceitação da deficiência física, o que dialoga com os TCTs “Saúde” e “Educação em direitos humanos”, uma vez que destaca a temática da inclusão. O texto também está relacionado com a CG 9, que põe em foco o exercício da empatia e do respeito ao outro. Não perca a oportunidade de trabalhar esses materiais de forma bastante cuidadosa porque o assunto é delicado e necessário.

CAPÍTULO 2

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
E se a gente entrevistasse alguém que entende de quadrinhos?	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa sobre pessoa ligada à área dos quadrinhos. • Seleção do entrevistado e convite. • Roteiro para a gravação da entrevista. • Gravação e edição da entrevista. • Apresentação e análise das entrevistas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Definir o contexto de produção e o recorte temático da entrevista, planejando-a, realizando-a, editando-a e compartilhando-a. • Mobilizar as formas de composição das entrevistas. • Ampliar o repertório sobre as histórias em quadrinhos e preparar-se para os estudos do capítulo. 	EF69LP10, EF69LP12, EF69LP16, EF69LP39 e EF67LP14.	CG: 1, 2, 4, 5 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 6. CELP: 1, 2, 4, 5, 6 e 10.
Leitura 1	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos composicionais da tirinha. • Efeitos de humor. • Relações intertextuais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler tirinha, identificar e analisar seus elementos composicionais, associando as linguagens verbal e não verbal para a construção dos sentidos. • Identificar o humor e inferir seus efeitos de sentido. • Inferir as relações intertextuais da tirinha. 	EF69LP03, EF69LP05, EF69LP54, EF67LP08 e EF67LP28.	CG: 1, 2, 3 e 4. CEL: 1, 2 e 5. CELP: 1, 2 e 3.
Se eu quiser aprender mais	<ul style="list-style-type: none"> • Efeitos de humor e de crítica. • Sequência temporal da narrativa. • Elementos de comunicação (recursos gráfico-visuais). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler tirinha, identificar e analisar seus elementos composicionais, associando as linguagens verbal e não verbal para a construção dos sentidos. • Identificar efeitos de humor e de crítica em histórias em quadrinhos. • Analisar recursos gráfico-visuais e outros elementos de comunicação. • Reconhecer formas inusitadas de compor os quadrinhos. • Reconhecer sequência temporal na narrativa dos quadrinhos. 	EF69LP03, EF69LP05, EF69LP54, EF67LP08 e EF67LP28.	CG: 1 e 4. CEL: 1, 2 e 3. CELP: 1, 2 e 3.
Falando sobre a nossa língua	<ul style="list-style-type: none"> • Fala e escrita como modalidades da língua. • Planejamento da fala e da escrita. • Situações de fala formais e informais. • Uso monitorado da língua. • Onomatopeias. • Termos referenciais. • Marcadores conversacionais. • Emprego dos sinais de pontuação. • Fonemas e letras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer que a fala e a escrita são modalidades da língua e compreender suas particularidades. • Analisar o planejamento da fala e da escrita. • Compreender o que são marcas de oralidade. • Reconhecer em que situações devemos monitorar mais ou menos o uso que fazemos da língua. • Compreender o conceito de referentes e de marcadores conversacionais. • Resumir uma reportagem, analisando seus aspectos composicionais. • Diferenciar fonemas e letras. • Entrevistar um imigrante para saber as maiores dificuldades dele no aprendizado e no uso da língua portuguesa. 	EF69LP17, EF69LP19, EF69LP54, EF69LP55, EF69LP56 e EF67LP20.	CG: 1, 2, 3, 4 e 6. CEL: 1, 2 e 3. CELP: 1, 2, 3, 4 e 5.
Minha tirinha na prática	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de tirinha. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir tirinha considerando as características do gênero e o contexto de produção. • Editar, revistar, reescrever tirinha, fazendo ajustes necessários. • Empregar corretamente a pontuação. 	EF69LP07, EF69LP51, EF67LP30 e EF67LP33.	CG: 1, 4 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 2, 3 e 5.
Leitura 2	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos composicionais da história em quadrinhos. • Partes da narrativa. • Onomatopeia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler história em quadrinhos, identificar e analisar seus elementos composicionais, associando as linguagens verbal e não verbal para a construção dos sentidos. • Reconhecer a sequencialidade de ações que compõem a narrativa da história em quadrinhos. • Identificar onomatopeias e inferir seus efeitos de sentido. • Analisar efeitos de sentido de recursos visuais que compõem os quadrinhos. • Reconhecer a reflexão que a história em quadrinhos propõe ao leitor. 	EF69LP05, EF69LP47, EF67LP08 e EF67LP28.	CG: 1, 3, 4, 8 e 9. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 2, 3 e 7.

CAPÍTULO 2

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Textos em conversa	<ul style="list-style-type: none"> Sinopse de curta-metragem. Função, características e linguagem da sinopse. Recursos persuasivos. Modalizadores apreciativos. 	<ul style="list-style-type: none"> Ler uma sinopse e compreender a função, as características e a linguagem desse gênero. Identificar e analisar os recursos persuasivos da sinopse, os quais qualificam positivamente a obra. Reconhecer a importância de modalizadores apreciativos em sinopse. Posicionar-se criticamente em relação à sinopse, defendendo um ponto de vista. 	EF69LP17, EF69LP45 e EF67LP05.	CG: 1, 2, 3 e 4. CEL: 1, 2, 3 e 4. CELP: 2 e 3.
Conversa com arte	<ul style="list-style-type: none"> Análise das características do gênero curta-metragem. Produção de vídeo cultural (pesquisa, elaboração de resenha/roteiro, gravação e publicação). 	<ul style="list-style-type: none"> Ver e analisar um curta-metragem, reconhecendo suas características multimodais. Pesquisar e ver curta-metragens, analisando elementos visuais e sonoros. Produzir uma resenha em vídeo do curta-metragem pesquisado e, depois, criar um roteiro de vídeo cultural, editando-o. Gravar um vídeo multimodal e compartilhá-lo no <i>blog</i> da turma, participando de práticas de compartilhamento de recepção de manifestação artística. 	EF69LP10, EF69LP12, EF69LP46, EF69LP49, EF67LP11, EF67LP12, EF67LP36, EF06LP11 e EF06LP12.	CG: 1, 2, 3, 4, 5 e 10. CEL: 1, 2, 3, 5 e 6. CELP: 2, 3, 5, 6, 7 e 10.
Biblioteca cultural em expansão	<ul style="list-style-type: none"> Sugestões de livros e de filmes. 	<ul style="list-style-type: none"> Ampliar a “biblioteca cultural” e compartilhar dicas de leitura com os colegas. Mostrar-se interessado pelas obras indicadas. 	EF69LP46 e EF69LP49.	CG: 1, 2, 3 e 6. CEL: 2 e 5. CELP: 8 e 9.

Proposta de produção de texto extra – História em quadrinhos

Na seção **Leitura 1**, do Capítulo 2, os alunos leram uma tirinha em que o cartunista Fernando Gonsales brinca com o super-herói Thor, empregando o efeito de quebra de expectativa.

Na proposta apresentada a seguir, eles deverão produzir o mesmo efeito, recorrendo a outro personagem de que gostem. As tirinhas devem compor um mural em área pública da escola, com o título “Por essa eles não esperavam...!”. Sugerimos que, desta vez, ocorra uma autoavaliação e que a aferição da recepção por outros alunos ocorra de maneira informal.

Proposta – HQ

No Capítulo 2, você leu uma tirinha do quadrinista Fernando Gonsales, na qual o super-herói Thor é colocado em uma situação inesperada e, por isso, risível. Gonsales buscou o efeito da quebra de expectativa.

Agora é a sua vez! Escolha outro personagem bem conhecido e, brincando com uma característica marcante dele, crie uma tirinha com o mesmo efeito. O título geral das tirinhas é “Por essa eles não esperavam...!”.

Sua tirinha pode ter, no máximo, quatro quadrinhos e deve ser feita em uma folha de tamanho A4.

Siga as orientações apresentadas no capítulo e, após esboçar sua produção, aplique o quadro de critérios para ver se realizou bem todos os pontos indicados. Refaça o que não ficou satisfatório e prepare a versão final da tirinha.

● Capítulo 3 – Traduzir saberes

O Capítulo 3 tem como principal objetivo qualificar a participação dos estudantes nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, a fim de favorecer a compreensão do mundo físico e da realidade social e de contribuir para o prosseguimento dos estudos e posterior inserção no mundo do trabalho, objetivos indicados pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 150). São princípios relacionados, sobretudo, à CG 1, que cita a valorização e a utilização dos conhecimentos historicamente construídos. Para alcançá-los, o documento destaca a aprendizagem de procedimentos de leitura/escuta e de produção de gêneros de divulgação de conhecimentos, considerando sua função social e analisando sua forma de organização e recursos linguísticos.

O gênero escolhido para a abordagem foi o verbete: na seção **Leitura 1**, optamos por um texto retirado de dicionário linguístico impresso e, na **Leitura 2**, de enciclopédia digital, mostrando uma variação do gênero promovida, entre outros aspectos, pelo objeto abordado e pelo suporte em que está inserido.

Destacamos que a leitura e a compreensão de verbetes de dicionário são habilidades indicadas já para o 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, prevendo observação da estrutura e das informações gramaticais e semânticas neles contidas, tendo sido antecedida, nos anos anteriores, pela consulta para esclarecimento de dúvidas sobre a escrita de palavras ou seus significados e pela produção de textos para enciclopédias infantis. A proposta, agora, prevê a retomada e a ampliação dessas operações. Já o verbete enciclopédico possibilitará o estudo de três outros aspectos: a abordagem contextualizada de um objeto ou tema, a articulação do texto verbal com imagens e a escrita hipertextual, esta relevante quando são consideradas as práticas mais atuais de divulgação de conhecimento.

Esse segundo tipo de verbete será objeto de duas produções. Na primeira delas, individual e mais simples, os estudantes recorrerão aos seus conhecimentos prévios sobre uma obra artística para compor o verbete, experimentando seus recursos composicionais e estilísticos. Na segunda, feita coletivamente e com o seu auxílio, serão conduzidos por uma sequência planejada para o desenvolvimento de procedimentos de apoio à compreensão do texto, etapa fundamental do processo de pesquisa. Nessa produção final, as habilidades já desenvolvidas nas seções anteriores serão mobilizadas

para uma construção textual mais complexa, destinada à atualização do verbete **máscara** em função de importantes mudanças no contexto de seu uso em tempos de pandemia da Covid-19, o que permitirá ao estudante refletir sobre contextos de produção de gêneros de divulgação científica.

Vale destacar, ainda, que no Capítulo 3 estão em foco as noções de variação linguística, adequação linguística e preconceito linguístico, examinadas, inicialmente, no contexto da análise da língua, com base no verbete de dicionário linguístico, mas expandidos para outros gêneros.

CAPÍTULO 3				
Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Leitura 1	<ul style="list-style-type: none"> Análise da estrutura e da linguagem do gênero verbete de dicionário. Tipos de dicionário. Sinônimos. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar a presença de sinônimos em um verbete de dicionário e analisar a diferença de sentido entre eles. Utilizar conhecimentos linguísticos e gramaticais para produzir uma acepção com características próprias de um verbete. Realizar pesquisa para conhecer um dicionário etimológico e um de regionalismos e identificar características de cada um. Apresentar oralmente a organização, a estrutura e as características dos dicionários etimológico e de regionalismos, respeitando os turnos de fala. Identificar os critérios de organização e ordenação das acepções de um verbete. 	EF67LP20, EF67LP21, EF67LP23, EF67LP25, EF06LP03 e EF06LP11.	CG: 1, 2, 4, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 6. CELP: 2, 3 e 4.
Falando sobre a nossa língua	<ul style="list-style-type: none"> Variação linguística. Preconceito linguístico. Variação histórica. Gírias. Variação regional. Diferenças entre o português europeu e o português brasileiro. 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender os conceitos de preconceito linguístico, norma-padrão, variedades urbanas de prestígio e gírias. Conhecer a variação histórica e a variação regional. Analisar o efeito de sentido de elementos típicos da modalidade falada durante a apreciação de um debate em vídeo. Escrever um texto posicionando-se criticamente sobre as ideias de um dos debatedores do vídeo. 	EF69LP19, EF69LP40, EF69LP55 e EF67LP24.	CG: 1, 2, 3, 4, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 4. CELP: 1, 2, 3, 4, 5 e 7.
Leitura 2	<ul style="list-style-type: none"> Análise da estrutura e da linguagem do gênero verbete de enciclopédia. Linguagem formal e informal. 	<ul style="list-style-type: none"> Analisar a construção composicional de verbete de enciclopédia <i>on-line</i>, reconhecendo a importância da explicação dos conceitos. Reconstruir o sentido do texto e retextualizar do discursivo para o esquemático. Reconhecer a estrutura e a função de <i>hiperlinks</i> em verbete de enciclopédia <i>on-line</i>. Refletir sobre a relação entre o contexto de produção de verbete de enciclopédia digital e a escolha da linguagem formal. 	EF69LP29, EF69LP33, EF69LP42, EF67LP25 e EF67LP26.	CG: 1, 2, 4, 5, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 6. CELP: 2, 3, 4, 5, 7 e 10.
Se eu quiser aprender mais	<ul style="list-style-type: none"> Como dividir frases (ponto-final e letra inicial maiúscula). Conectivos (oposição, causa, conclusão). 	<ul style="list-style-type: none"> Pontuar textos, relacionando e segmentando adequadamente as frases. 	EF67LP33.	CG: 1 e 4. CEL: 1, 2 e 3. CELP: 1 e 2.
Meu verbete na prática	<ul style="list-style-type: none"> Produção de verbete enciclopédico. 	<ul style="list-style-type: none"> Produzir verbete enciclopédico, considerando suas características. Editar, revisar e reescrever verbete enciclopédico, realizando os ajustes necessários. Realizar pesquisa sobre um lugar imaginário, criado por um autor de ficção, para subsidiar a elaboração de um verbete enciclopédico. Utilizar conhecimentos linguísticos e gramaticais para produzir um verbete enciclopédico. Utilizar pistas linguísticas, como: <i>isto é, ou seja</i>, para introduzir paráfrases. 	EF69LP31, EF69LP35, EF69LP36, EF67LP20, EF67LP21, EF67LP25, EF67LP36, EF06LP11 e EF06LP12.	CG: 1, 2, 4, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 6 CELP: 2, 3 e 5.

CAPÍTULO 3

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Textos em conversa	<ul style="list-style-type: none"> • Forma de produzir um verbete da Wikipédia. • Diferença entre fato e opinião. • <i>Fake news</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a relação entre o contexto de produção de verbete de enciclopédia e a escolha de fontes confiáveis, a apresentação de fatos (e não de opiniões) e a adoção de linguagem formal. • Engajar-se e contribuir com a elaboração de estratégias para identificar e evitar a disseminação de <i>fake news</i>, formulando perguntas e elaborando argumentos. 	EF69LP13 e EF69LP14.	CG: 1, 2, 4, 7, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 4. CELP: 3, 5 e 6.
Fora da caixa	<ul style="list-style-type: none"> • Atualização de verbete. • Metodologia de pesquisa. • Análise e retextualização de dados de infográfico. • Argumentação e efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada. • Curadoria de informações para elaboração de complementação de acepção do verbete <i>máscara</i>. • Escrita e avaliação da complementação de acepção do verbete <i>máscara</i>. • Edição e publicação da complementação de acepção do verbete <i>máscara</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar pesquisa e curadoria para, com os dados obtidos, atualizar um verbete de enciclopédia. • Selecionar as partes essenciais do texto e produzir marginais para elaborar uma síntese em itens. • Comparar dados e informações de diferentes fontes identificando coincidências, complementaridades e contradições. • Analisar os efeitos de sentido construídos por pausas, expressão facial e entonação em uma entrevista. • Articular o verbal com um infográfico, transformando o conteúdo em texto discursivo e, ao contrário, retextualizando do discursivo para o esquemático. • Produzir o resumo de uma entrevista, usando citações. 	EF69LP19, EF69LP30, EF69LP32, EF69LP33, EF69LP34, EF69LP43, EF67LP22, EF67LP25, EF67LP36, EF06LP11 e EF06LP12.	CG: 1, 2, 4, 5, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 6. CELP: 2, 3, 5 e 10.

Proposta de produção de texto extra – Verbetes

No Capítulo 3, os alunos produziram um verbete enciclopédico para explicar um lugar fictício, tendo como modelo o **Dicionário de lugares imaginários**, de Alberto Manguel e Gianni Guadalupi, e seu verbete sobre o Sítio do Picapau Amarelo, espaço ficcional criado pelo escritor brasileiro Monteiro Lobato. Vão experimentar, agora, redigir um verbete sobre algo real – a fruta mangostão ou mangostim – partindo de uma notícia. Nessa retextualização, precisarão selecionar adequadamente as informações e apresentá-las empregando linguagem formal e objetiva, em um texto que – sugerimos – tenha por volta de 20 linhas.

Para que tenham acesso à notícia, você pode disponibilizar o *link*, reproduzir o texto ou lê-lo duas vezes, pedindo-lhes que anotem as informações mais relevantes. Nesse último caso, sugerimos que o texto fique disponível para consulta durante a atividade.

Sugerimos a avaliação em duplas, apoiada pela grade de critérios (rubrica de correção) do capítulo. Ajude os alunos a adaptá-la à nova situação.

Verbetes de enciclopédia

Você produziu, no Capítulo 3, um verbete enciclopédico sobre um lugar imaginário. Nesse texto, explicou esse lugar, oferecendo informações completas e procurando ser didático, afinal um verbete deve ser informativo e claro.

A ideia agora é que você produza um verbete sobre algo real – a fruta mangostão ou mangostim – seguindo o modelo da Wikipédia.

Para saber sobre ela, leia a notícia a seguir.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

FRUTA EXÓTICA é produzida em Linhares e comercializada no Ceasa. **Folha Vitória**, Vitória, 12 ago. 2015. Disponível em: <http://www.folhavitoria.com.br/geral/noticia/2015/08/fruta-exotica-e-produzida-em-linhares-e-comercializada-no-ceasa.html>. Acesso em: 28 jun. 2022.

Seu verbete não deve ser longo, por isso escolha com cuidado as informações indispensáveis para informar seu leitor acerca da aparência da fruta, suas qualidades, sua produção etc. Lembre-se de que o verbete enciclopédico é um texto formal e objetivo.

● Capítulo 4 – Para contar o que aconteceu

O Capítulo 4 tem como principal objetivo promover a reflexão sobre as condições que envolvem a produção e a circulação dos gêneros jornalísticos, com o fim de ampliar a atitude crítica e a participação ética dos alunos, além de ampliar o conhecimento deles acerca do campo jornalístico-midiático, explorando a produção de notícias baseadas em relatos e em outras matérias jornalísticas.

O capítulo inicia-se com o estudo de um relato de experiência e com a reflexão sobre sua função no contexto jornalístico. Em seguida, analisam-se a retextualização desse relato em uma notícia e uma sequência de fotografias relativas ao fato noticiado. A sequência desemboca na reflexão sobre o papel das agências de notícias e na produção coletiva de uma notícia escrita, produzida com a curadoria de informações extraídas de diversas fontes. Esse conjunto permite, pela leitura e pela produção, refletir sobre os graus de parcialidade/imparcialidade dos textos em função das escolhas feitas pelos produtores de conteúdos.

O material proporciona, ainda, o alcance de um segundo objetivo: ampliar o trabalho com a oralidade, eixo que teve destaque no Capítulo 2 por meio das atividades que levaram à produção de uma entrevista e de um vídeo cultural. O estudo do relato de experiência possibilitará aos estudantes, entre outros ganhos, discutir a adequação da linguagem à situação comunicativa, como propõe a CELP 5, e analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais, como propõe a CELP 6. A exibição do vídeo, acompanhado da transcrição, permite observar, com nitidez, as marcas do texto falado, além de oferecer a possibilidade de observação de elementos paralinguísticos e cinésicos articulados ao texto verbal, conforme propõe a habilidade EF69LP40. O estudo dos aspectos linguísticos se completa com a observação mais detida das relações de causa e consequência que articulam linhas de raciocínio e com a análise das particularidades de frases, orações e períodos.

A sequência didática prevê que o estudante produza um relato de experiência, cuja função é contribuir para a memória coletiva da escola, constituindo-se em um material para um futuro resgate jornalístico-midiático.

CAPÍTULO 4				
Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Leitura 1	<ul style="list-style-type: none"> Características e linguagem do relato. Marcas de oralidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Analisar a construção composicional de um relato de experiência. Reconhecer marcas de oralidade em relato. Compreender o relato de experiência como expressão de ponto de vista pessoal. Analisar os recursos empregados nas transcrições de textos orais. 		CG: 1, 2, 4 e 9. CEL: 1 e 2. CELP: 1, 3, 5 e 6.
Textos em conversa	<ul style="list-style-type: none"> Comparação de textos que tratam do mesmo assunto. 	<ul style="list-style-type: none"> Analisar recursos composicionais de uma notícia. Identificar o fato central de uma notícia. Comparar trecho de relato oral com o trecho de notícia que apresenta o mesmo relato. 	EF69LP03, EF69LP16 e EF69LP30.	CG: 1, 4 e 9. CEL: 1 e 2. CELP: 3.
Falando sobre a nossa língua	<ul style="list-style-type: none"> Tipos de frase. Oração e período. Sujeito e predicado. Interjeição. 	<ul style="list-style-type: none"> Estudar tipos de frase e relacioná-los a particularidades da situação comunicativa. Compreender o que são as interjeições e seus efeitos de sentido no texto. Diferenciar produtivamente frase, oração e período. Compreender o que são períodos, diferenciando-os e classificando-os em período simples e período composto. Reconhecer os conceitos de sujeito e de predicado. Ler e compreender tirinhas, identificando o humor e seus efeitos de sentido. Refletir criticamente sobre a dependência das pessoas em relação ao celular e às redes sociais, apresentando argumentos para defender o ponto de vista. Comparar fábulas que apresentam enredos diferentes, mas ensinamentos semelhantes. 	EF69LP05, EF69LP13, EF69LP14, EF69LP15, EF69LP56, EF67LP27, EF06LP07, EF06LP08, EF06LP09 e EF06LP10.	CG: 1 e 2. CEL: 1, 2 e 3. CELP: 1, 2, 3 e 7.

CAPÍTULO 4

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Se eu quiser aprender mais	<ul style="list-style-type: none"> História da cantora lírica Maria Callas. 	<ul style="list-style-type: none"> Analisar efeitos de sentido decorrentes do uso de conectores de causa e conclusão que articulam linhas de raciocínio. Ampliar o repertório cultural. 	EF69LP56 e EF67LP37.	CG: 1, 2 e 8. CEL: 1, 2 e 3. CELP: 2 e 3.
Meu relato de experiência na prática	<ul style="list-style-type: none"> Produção de relato de experiência. Gravação do relato em áudio. 	<ul style="list-style-type: none"> Produzir relato de experiência que comporá um acervo de áudios sobre a memória coletiva da comunidade escolar, orientando-se por etapas de planejamento, elaboração, avaliação e reelaboração. Avaliar o áudio do colega e editar o próprio áudio, incorporando os ajustes na edição. 	EF69LP07, EF69LP08, EF69LP12, EF67LP36, EF06LP11 e EF06LP12.	CG: 1, 4 e 5. CEL: 1, 2 e 6. CELP: 1, 3, 5 e 10.
Fora da caixa	<ul style="list-style-type: none"> Mesma notícia publicada em diferentes veículos. 	<ul style="list-style-type: none"> Comparar notícias que tratam sobre o mesmo tema. Compreender o papel das agências de notícia e produzir notícia organizando-se por etapas de trabalho que envolvem pesquisa, curadoria, elaboração, autoavaliação e divulgação. Produzir uma notícia escrita, vivenciando o papel de jornalista e considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação. 	EF69LP06, EF69LP07, EF69LP08, EF67LP03, EF67LP09, EF67LP10 e EF06LP11.	CG: 1 e 4. CEL: 1, 2, 3 e 6. CELP: 1, 2, 3 e 5.

Proposta de produção de texto extra – Relato de experiência

No Capítulo 4, os alunos conheceram relatos de experiência reais. Depois, prepararam um relato pessoal baseado em alguma experiência marcante. Com base nessa exploração do gênero, vão produzir um novo relato, agora para contar alguma experiência envolvendo uma relação com um animal: encontrar um gato na rua e levar para casa, lidar com a morte de um cachorrinho, ter de fugir de um animal enfurecido etc. Propomos que a atividade seja novamente oral, mas ela pode, facilmente, ser adaptada para a modalidade escrita. Sugerimos que a avaliação seja feita em grupos, utilizando a grade de critérios apresentada no capítulo. Os alunos devem ouvir a gravação, comentar aspectos positivos e sugerir mudanças em pontos que não ficaram satisfatórios.

Relato de experiência

Você já viveu uma experiência marcante com um animal? Talvez tenha encontrado um bichinho na rua e o adotado. Ou tenha deparado com um animal enfurecido, o que o obrigou a fugir. Muitos de nós já sofremos com a morte de nosso *pet*. Esses são alguns temas possíveis para seu relato de experiência, que deve durar entre 1 min 20 s e 2 min e deve ser gravado para que seja possível refazê-lo caso não esteja satisfatório. Siga as orientações de planejamento e elaboração que você encontrou no Capítulo 4.

● Capítulo 5 – Contar e mostrar

No Capítulo 5, propomos o envolvimento do estudante na leitura e na produção de textos de dois gêneros literários: o conto, que ocupa lugar central, e o texto teatral, que servirá como base para uma atividade de representação. Ambos os gêneros propõem que o aluno experimente o lugar de autor de literatura, considerando duas relações distintas com o interlocutor – a leitura íntima e a que se concretiza pela exposição pública.

A sequência se inicia com a reflexão sobre o lugar do livro impresso e do livro digital na atual experiência dos leitores de literatura. Trata-se de um aquecimento para o contato com os gêneros propostos e, sobretudo, para a reflexão sobre o papel da literatura, que se fará, neste momento do curso, pela sensibilização.

Os contos escolhidos para **Leitura 1** e **Leitura 2** têm como tema relações de empatia e valores humanos. Eles são postos em diálogo com um fragmento de texto teatral marcado pela mesma temática. Por meio dela, procuramos sugerir aos alunos o papel humanizador da literatura e da arte, como propõe a CELP 9. A literatura é, ainda, um meio de realização de duas outras competências, a CG 8 e a CG9, na medida em que põe em foco as emoções e, nesse sentido, contribui tanto para o autoconhecimento e autocuidado como para o cuidado do outro, no exercício do acolhimento e da alteridade.

A literatura é citada, ainda, na CG3 e na CEL 5 da BNCC, ambas relativas ao desenvolvimento do senso estético para a fruição e respeito às manifestações culturais. Neste capítulo, o estudo dos dois gêneros literários, que conta com a análise dos tipos de discursos e de elementos linguísticos explorados com fins expressivos, constrói subsídios para a ampliação da compreensão e da fruição.

Lembramos que o gênero conto, em destaque no capítulo, não é uma novidade para os alunos, uma vez que, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, leem e produzem exemplares do gênero para, entre outros objetivos, se familiarizar com os elementos estruturais de uma narrativa. Considerando a progressão (ler sobre esse tópico nas páginas XXX e XXXI) e o fim de ampliar a autonomia no trato com o gênero, a coleção propõe, ao longo dos quatro anos do Ensino Fundamental – Anos Finais, a revisitação do conto, com a oferta de exemplos mais desafiantes do ponto de vista da temática, do diálogo entre vozes, dos recursos estilísticos, dos sentidos implícitos, do vocabulário e da estrutura sintática, entre outros. Nesse sentido, acompanha o que prevê a BNCC quando defende que “em relação à progressão das habilidades, seu desenvolvimento não se dá em curto espaço de tempo, podendo supor diferentes graus e ir se complexificando durante vários anos” (BRASIL, 2018, p. 76).

CAPÍTULO 5

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
E se a gente refletisse sobre os livros?	<ul style="list-style-type: none"> • Comparação das vantagens de livros digitais e livros impressos. • Produção de <i>podcast</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar diferentes formatos de livros, identificando as vantagens entre livros digitais e impressos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente sobre o conteúdo em questão. • Comparar e selecionar informações relevantes de fontes diversas e de repertório pessoal sobre o livro impresso e o digital e organizá-las em quadro comparativo. • Roteirizar um <i>podcast</i> e produzi-lo simulando um debate sobre as vantagens do livro impresso e as do livro digital para compartilhar os resultados da pesquisa. 	EF69LP30, EF69LP32, EF69LP33, EF69LP37 e EF67LP21.	CG: 1, 2, 4, 5, 7, 9 e 10. CEL: 1, 3, 4 e 6. CELP: 1, 3, 5, 6, 9 e 10.
Leitura 1	<ul style="list-style-type: none"> • Escolha lexical e efeitos de sentido. • Caracterização de personagens e espaço na narrativa. • Narrador-observador. • Elementos e partes da narrativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler um conto, utilizando diferentes estratégias de leitura. • Inferir os valores sociais e culturais no conto. • Analisar a escolha lexical em passagens do conto e reconhecer seus efeitos expressivos. • Compreender o conceito de narrador-observador e o efeito de sentido no uso da primeira e da terceira pessoa do discurso. • Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de seqüências descritivas de personagens e espaço da narrativa. 	EF69LP44, EF69LP47, EF69LP49, EF69LP53, EF69LP54, EF67LP28 e EF67LP37.	CG: 1, 3, 4, 8 e 9. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 1, 2, 3, 7 e 9.
Leitura 2	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualização da narrativa. • Tempo e espaço na narrativa. • Narrador-personagem. • Sequências descritivas em conto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler um conto, utilizando diferentes estratégias de leitura. • Inferir os valores sociais e culturais do conto. • Analisar os efeitos de sentido decorrentes da caracterização de espaço e tempo da narrativa. • Compreender o conceito de narrador-personagem. 	EF69LP44, EF69LP47, EF69LP49, EF69LP54, EF67LP28 e EF67LP37.	CG: 1, 3, 4, 8 e 9. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 1, 2, 3, 7 e 9.
Se eu quiser aprender mais	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso direto e discurso indireto. • Pontuação. • Verbos de elocução. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender produtivamente as características do discurso direto e do discurso indireto para utilizar esses recursos em produções textuais. • Identificar a pontuação e os verbos de elocução característicos do discurso direto em passagens dos contos lidos e em uma anedota. • Analisar a transformação do trecho da anedota em discurso direto para discurso indireto. • Reconhecer a contribuição do uso do discurso direto e da repetição de palavras para criar humor nas narrativas. • Recontar oralmente uma anedota. 	EF69LP47 e EF69LP54.	CG: 1, 2 e 4. CEL: 1 e 2. CELP: 1, 2 e 3.
Falando sobre a nossa língua	<ul style="list-style-type: none"> • Substantivo, adjetivo, numeral e artigo. • Concordância nominal. • Sufixo e prefixo (substantivos primitivos e derivados). • Adjetivos pátrios. • Substantivos simples e compostos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar, em textos de variados gêneros, a flexão e a relação de sentido entre substantivo, adjetivo, numeral e artigo em orações. • Entender o conceito de grupos nominais e núcleo para analisar textos. • Distinguir produtivamente palavras derivadas por acréscimo de sufixo e de prefixo. • Identificar radical, compreendendo o conceito de substantivo simples e de substantivo composto. • Distinguir substantivos derivados e substantivos primitivos. • Compreender a formação de adjetivos pátrios com acréscimo de sufixos, conforme o local de origem. Compreender a formação de antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação. • Produzir texto curto empregando apenas grupos nominais. 	EF69LP56, EF67LP34, EF67LP35, EF06LP04 e EF06LP06.	CG: 1, 2, 4 e 9. CEL: 1, 2 e 3. CELP: 1, 2, 3, 5 e 7.
Meu conto na prática	<ul style="list-style-type: none"> • Produção autoral de conto, de acordo com o enredo proposto. • Publicação do conto no <i>blog</i> da turma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar a produção autoral de um conto, utilizando conhecimentos sobre os constituintes estruturais do gênero. • Apropriar-se de conhecimentos construídos anteriormente para editar, revisar e reescrever um conto autoral. • Participar da preparação e organização dos materiais produzidos, divulgando os contos autorais no <i>blog</i> da turma. 	EF69LP51, EF67LP30, EF67LP36, EF06LP11 e EF06LP12.	CG: 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3, 5 e 6. CELP: 1, 2, 3, 5, 9 e 10.

CAPÍTULO 5

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Textos em conversa	<ul style="list-style-type: none"> • Comparação temática entre conto e texto teatral. • Indicações cênicas e organização do texto teatral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar, em um conto e um texto teatral, referências temáticas implícitas. • Identificar, em texto teatral, personagens, cenas, falas e rubricas e a organização do texto: enredo, conflitos e ideias principais. 	EF69LP54, EF67LP27 e EF67LP29.	CG: 1, 3 e 9. CEL: 1, 2 e 5. CELP: 2, 3, 5 e 9.
Conversa com arte	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos paralinguísticos em cenas de peças teatrais. • Adaptação de romance para o teatro. • Criação de texto teatral baseado na adaptação de um conto. • Encenação do texto teatral produzido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar elementos paralinguísticos de duas cenas de peça teatral. • Compreender o processo de adaptação de um romance para o teatro. • Produzir, em grupo, texto teatral por meio da adaptação de um conto, de acordo com as características do gênero e considerando as etapas de planejamento, elaboração, edição, avaliação e reescrita. • Encenar o texto teatral produzido. 	EF69LP46, EF69LP50, EF69LP51, EF69LP52 e EF67LP33.	CG: 1, 3, 4, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 1, 2, 3, 5, 6 e 9.
Biblioteca cultural em expansão	<ul style="list-style-type: none"> • Sugestões de livros e de filmes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar a “biblioteca cultural” e compartilhar dicas de leitura com os colegas. • Mostrar-se interessado pelas obras indicadas. 	EF69LP46 e EF69LP49.	CG: 1, 2, 3 e 6. CEL: 2 e 5. CELP: 8 e 9.

Proposta de produção de texto extra – Conto

O gênero conto foi trabalhado no Capítulo 5. Os estudantes foram convidados a escrever uma narrativa sobre um vendedor de flores que se encontrava diante de um problema: o dia estava muito quente e as flores podiam murchar, o que o faria perder o produto. O efeito central do conto, portanto, era a tensão, que tomava conta do personagem e também do leitor.

A proposta agora é a de produzir emoção no leitor, assim como fez Moacyr Scliar no conto “Trem fantasma”, reproduzido no capítulo. Os alunos criarão uma narrativa que tenha como tema o último dia de aula de um professor que vai se aposentar.

A avaliação pode ser feita em grupos de seis alunos, empregando a grade de critérios (rubrica de correção). Sugerimos que cada um receba três grades impressas e o nome de três contos a avaliar durante a atividade. Eles devem justificar brevemente sua opinião no verso da grade.

Conto

No conto que você produziu tendo como protagonista o vendedor de flores, no Capítulo 5, o efeito central era a tensão: o protagonista enfrentava o forte calor das ruas e suas plantas poderiam morrer, levando-o a um prejuízo que afetaria sua família.

Nesta proposta, você vai buscar outro efeito: a emoção. Crie uma história em que o protagonista seja um professor ou uma professora em seu último dia de aula, depois de trinta anos, antes da aposentadoria. Como transcorreu esse dia? Como ele se sentiu? Que expectativas estava vivendo? Como o dia terminou? Os alunos sabiam dessa decisão? Como se comportaram? A seção **Meu conto na prática**, que faz parte do Capítulo 5, ajudará você a organizar sua narrativa.

● Capítulo 6 – Vender produtos e ideias

No Capítulo 6, os estudantes se dedicarão à esfera da publicidade. A BNCC prevê o tratamento de diferentes peças publicitárias, com suas práticas multissemióticas e multimidiáticas, e não apenas do anúncio publicitário impresso. Indo ao encontro disso, os alunos estudarão, ao lado desse gênero, um *fôlder*, um *spot* e um filme pertencentes à mesma campanha, possibilitando a comparação entre essas peças, como propõe a habilidade EF69LP02.

As campanhas em foco não divulgam produtos ou serviços, e sim ideias e práticas de interesse social. Ainda assim, a sequência de atividades prevê o desenvolvimento de estratégias de leitura crítica, fundamentais para o trato com os textos dessa esfera. Está em foco a análise de diferentes recursos linguístico-discursivos empregados para a persuasão, como indica a habilidade EF69LP04, especialmente as referências ao leitor.

Também com o fim de desenvolver a atitude crítica e de trabalhar com o TCT “Educação para o consumo”, propõe-se o contato do aluno com um trecho do **Código Brasileiro de Defesa do Consumidor** e a análise de sua aplicação. Essa atividade e o estudo dos recursos composicionais e das marcas linguísticas do regulamento contribuem para a compreensão de conteúdo e para a familiarização com textos normativos, potencializando movimentos de reivindicação de direitos.

Esse processo tem continuidade na seção **Fora da Caixa**, em que os alunos têm contato com uma carta de reclamação e, após levantamento de causas importantes para sua comunidade, são guiados pelo professor em uma atividade de produção de uma reclamação com efetiva postagem.

CAPÍTULO 6

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Leitura 1	<ul style="list-style-type: none"> Características de peças publicitárias de uma mesma campanha: anúncio e pôster. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer e comparar as características de anúncio publicitário e pôster sobre a mesma campanha. Identificar e analisar os recursos persuasivos das peças publicitárias. Compreender os efeitos de sentido da diagramação e da escolha de elementos visuais que compõem as peças publicitárias. Analisar os efeitos de sentido da escolha lexical nas peças publicitárias. Ler e analisar criticamente campanhas publicitárias. 	EF69LP02, EF69LP04, EF69LP17 e EF67LP08.	CG: 1, 4, 8, 9 e 10. CEL: 1, 2 e 3. CELP: 1, 2, 3 e 7.
Leitura 2	<ul style="list-style-type: none"> Análise de filme publicitário. Análise de canção de filme publicitário. 	<ul style="list-style-type: none"> Analisar filme publicitário e suas características. Analisar letra de canção de filme publicitário. Avaliar adequação dos recursos utilizados em filme publicitário aos seus objetivos e ao público-alvo. Identificar estratégias de persuasão em filme publicitário. Identificar efeitos da escolha das imagens e de efeitos sonoros e de sua sequenciação em filme publicitário. Ler e analisar criticamente campanhas publicitárias. 	EF69LP02, EF69LP04, EF69LP17 e EF67LP08.	CG: 1, 2, 4, 8, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 1, 2, 3, 5 e 7.
Falando sobre a nossa língua	<ul style="list-style-type: none"> Conceito de verbo, locução verbal e verbo auxiliar; verbo de ação, estado e fenômeno da natureza. Flexões do verbo. Modos verbais. Modelos de conjugação verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender o conceito de verbo, locução verbal e verbo auxiliar; verbo de ação, estado e fenômeno da natureza. Entender as flexões do verbo. Estudar modos verbais. Ter modelos de conjugação verbal para consulta. Analisar cartum, empregando tempos verbais e conectivos. 	EF69LP56, EF67LP37, EF06LP04, EF06LP05, EF06LP06 e EF06LP11.	CG: 1 e 2. CEL: 1 e 2. CELP: 1, 2, 3, 4 e 5.
Se eu quiser aprender mais	<ul style="list-style-type: none"> Referências ao leitor como recurso persuasivo em anúncios publicitários. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e análise de anúncio de campanha publicitária, reconhecendo a função sociocomunicativa e os aspectos composicionais. Entender referências diretas ao leitor como recurso de persuasão em gêneros da esfera publicitária. Analisar oralmente um anúncio. 	EF69LP02, EF69LP04, EF69LP05, EF69LP17, EF67LP08 e EF67LP20.	CG: 1, 2 e 4. CEL: 1 e 2. CELP: 1, 3, 5 e 7.
Nossa campanha publicitária na prática	<ul style="list-style-type: none"> Características dos gêneros publicitários: anúncio, <i>spot</i> e filme; público-alvo e recursos persuasivos. 	<ul style="list-style-type: none"> Produzir peças de campanha publicitária, considerando o público-alvo, e mobilizando recursos linguístico-discursivos adequados aos gêneros e aos suportes e posicionando-se criticamente em relação ao que produziu. Editar, revisar, reelaborar peças de campanha publicitária. 	EF69LP07, EF69LP09, EF69LP12 e EF67LP13.	CG: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3, 4 e 6. CELP: 1, 2, 3, 5 e 10.
Textos em conversa	<ul style="list-style-type: none"> Características estruturais e discursivas dos regulamentos que orientam a vida em sociedade. Publicidade enganosa e abusiva. Criação de meme. 	<ul style="list-style-type: none"> Ler e analisar parágrafos do Código Brasileiro de Defesa do Consumidor, identificando sua forma de organização e observando os mecanismos que indicam proibição. Ler e analisar meme, associando as linguagens verbal e não verbal na construção dos sentidos. Refletir sobre o conceito de publicidade enganosa e abusiva, discutindo casos de desrespeito ao Código Brasileiro de Defesa do Consumidor. Criar meme a partir da ideia de publicidade enganosa. Debater sobre a influência da publicidade nas pessoas. 	EF69LP13, EF69LP20, EF69LP24, EF69LP27, EF69LP28 e EF67LP15.	CG: 1, 2 e 7. CEL: 1, 2 e 4. CELP: 1, 3, 6 e 7.

CAPÍTULO 6

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Fora da caixa	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos de reclamação. • Elementos composicionais da carta de reclamação. • Formulários em <i>sites</i> especializados em reclamações. • Entrevista. • Produção de carta de reclamação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e explorar espaços e instrumentos de reclamação. • Compreender a função sociocomunicativa e os elementos composicionais de uma carta de reclamação. • Diferenciar a estrutura de uma carta de reclamação de um formulário de reclamação. • Entrevistar familiares e vizinhos para levantar problemas que necessitem a denúncia de desrespeitos a direitos. • Refletir e debater sobre as causas, as consequências e as medidas necessárias para combater o problema. • Definir um dos problemas levantados pela turma, pesquisar sobre ele e produzir carta de reclamação, considerando as etapas de planejamento, elaboração, edição, revisão e reescrita. 	EF69LP13, EF69LP22, EF69LP24, EF69LP25, EF69LP26, EF69LP27, EF67LP05, EF67LP16, EF67LP17, EF67LP18, EF67LP19, EF06LP11 e EF06LP12.	CG: 1, 2, 5, 6, 7, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 6. CELP: 1, 2, 3, 5, 7 e 10.

Proposta de produção de texto extra – Anúncio e outros gêneros publicitários

No Capítulo 6, os alunos foram convidados a produzir um anúncio publicitário cuja finalidade era mudar um comportamento nocivo ao bem-estar social. Agora, vão experimentar produzir um anúncio para divulgar um ritmo musical: *rap*, *funk*, *samba*, *rock* ou música sertaneja, por exemplo.

Indicamos o trabalho em grupos (4 alunos ou 6, se a classe tiver mais de 45 estudantes) para favorecer a troca de informações e a correção de rumos ainda durante a produção do material. O anúncio deve ser produzido em um suporte que favoreça a fácil visualização: folha A3, duas folhas A4 emendadas, cartolina etc.

A avaliação pode ser feita em equipes, formadas com um integrante de cada grupo produtor dos anúncios. Na primeira rodada, os anúncios circulam entre as equipes e o aluno produtor ouve os comentários sobre sua produção. Na segunda rodada, o grupo produtor volta a se reunir e os integrantes relatam o que ouviram dos colegas.

Campanha publicitária

No Capítulo 6, você produziu, em grupo, um anúncio publicitário que tinha como objetivo mudar um comportamento social que não era desejável.

O objetivo agora é divulgar um ritmo musical, destacando suas características, sua origem e o universo em que costuma circular com mais frequência convidando o leitor a conhecê-lo. O forró, por exemplo, poderia ser associado a imagens que remetessem à região Nordeste, ao sanfoneiro, tocador de triângulo ou zabumbeiro, a um casal dançando etc. O texto verbal poderia remeter a artistas conhecidos, à forma de dançar arrastando os pés, entre outras possibilidades.

● Capítulo 7 – Um eu poético

Entre o 3º e o 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os estudantes são convidados a compreender e a apreciar poemas e outros textos versificados para observar recursos sonoros, iniciar

a leitura mais detida de imagens poéticas (sentidos figurados) e explorar, em poemas concretos, o formato e a diagramação das letras do texto na página. Planejamos, para o Capítulo 7, dar continuidade ao desenvolvimento dessas habilidades, complexificando-as ao oferecer poemas mais desafiantes se comparados ao acervo comumente apresentado nos anos anteriores. Estarão em foco, especialmente, a habilidade EF69LP48, que prevê a interpretação de poemas com base no efeito produzido por recursos expressivos sonoros, semânticos e gráfico-espaciais, e a habilidade EF69LP53, que propõe a leitura de poemas em voz alta empregando recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos.

Além da leitura de poemas, propomos aos estudantes experimentar o lugar de poeta. Para tanto, recorremos a uma interessante experiência realizada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, em 2013. Trata-se de uma campanha que promovia a animação de poemas produzidos por estudantes da rede e publicados no livro **Poesia concreta na escola**. Embasados na atividade, propomos aos estudantes a produção de poemas visuais, a criação de roteiros que descrevam a maneira como os animariam e o uso de recursos tecnológicos para efetivar os planejamentos. Ainda que não tenham acesso aos equipamentos, a concepção do roteiro possibilita a eles mobilizar conhecimentos de linguagem multissemiótica.

Para completar esse contato com o universo da poesia, em particular, e da literatura, em geral, planejamos mais duas atividades. No encerramento do capítulo, farão a apresentação de seminários sobre poetas brasileiros que escrevem para o público infantojuvenil (os nomes propostos para pesquisa dialogam com o TCT “Diversidade cultural”). Em grupos, os estudantes pesquisarão nomes relevantes de nossa poesia e produzirão falas públicas acompanhadas de *slides* ou cartazes. Assumindo a posição de divulgadores de conhecimento, poderão experimentar estratégias de produção, organização e expressão de conteúdos, norteados pela preocupação com a clareza e a precisão, além de poder ampliar significativamente sua biblioteca cultural. Damos continuidade, ainda, ao trabalho com a oralidade.

Também considerando a ampliação de repertório, outra atividade é orientada: a organização de um evento de troca ou empréstimo

de livros. Os alunos deverão criar uma proposta para o evento e apresentá-la por meio de uma carta de solicitação dirigida à direção da escola. Essa etapa cria a oportunidade de os alunos defenderem propostas e opiniões e se apropriarem de um gênero que circula no campo de atuação da vida pública. Se, por sua iniciativa, o evento for realizado, também haverá possibilidade de compartilhamento de leituras, descoberta de afinidades e protagonismo, uma vez que os alunos estarão envolvidos na organização das atividades.

CAPÍTULO 7				
Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Leitura 1	<ul style="list-style-type: none"> • Características estruturais e discursivas de poema. • Comparação. • Recurso expressivo gráfico-espacial. • Escolha lexical e efeitos de sentido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e compreender um poema fazendo uso de diferentes estratégias de leitura. • Inferir o efeito de sentido de recurso expressivo gráfico-espacial e sua relação com o texto verbal em um poema. • Analisar o efeito de sentido decorrente da interação entre os elementos linguísticos, a variação de ritmo e a presença de pausas em um poema. • Analisar os efeitos de sentido do uso de comparação em um poema. 	EF69LP48, EF69LP54, EF67LP28 e EF67LP38.	CG: 1, 2 e 3. CEL: 1, 2 e 5. CELP: 1, 3 e 9.
Textos em conversa	<ul style="list-style-type: none"> • Análise da escultura. • Relação intertextual entre escultura e poema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Posicionar-se em relação a uma escultura que denuncia e expõe a problemática de pessoas em situação de rua. • Comparar tematicamente a escultura com o poema lido anteriormente. 	EF69LP21 e EF67LP27.	CG: 1, 2, 3, 4 e 9. CEL: 1, 2, 3, 4 e 5. CELP: 1 e 7.
Leitura 2	<ul style="list-style-type: none"> • Eu lírico/eu poético. • Imagens poéticas. • Versos, estrofes e rimas. • Recursos gráficos (letra maiúscula, pontuação e diagramação). • Poesia visual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos em um poema. • Ler, apreciar e compreender um poema, empregando diferentes estratégias de leitura. • Analisar os efeitos de sentido decorrentes do emprego de comparação e de recursos sonoros, como as rimas. • Identificar o emprego de imagens poéticas no poema, inferindo seus efeitos de sentido para a expressividade do texto. • Analisar os efeitos de sentido do emprego de recursos paralinguísticos, como os elementos visuais, as cores e a diagramação do poema. 	EF69LP44, EF69LP48, EF69LP53, EF69LP54, EF67LP28 e EF67LP38.	CG: 1, 2, 3 e 4. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 1, 3, 6, 7 e 9.
Se eu quiser aprender mais	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem poética. • Sentidos denotativo e conotativo. • Metáfora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler, apreciar e compreender tirinha, poema e haicais, empregando diferentes estratégias de leitura. • Inferir os efeitos de sentido decorrentes do emprego de linguagem poética. • Analisar o emprego de metáfora em texto literário. • Inferir o efeito de humor em uma tirinha. • Reconhecer a importância da construção poética da linguagem para a expressividade dos textos. 	EF69LP05, EF69LP48, EF69LP54, EF67LP28 e EF67LP38.	CG: 1, 3 e 4. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 3, 7 e 9.
Falando sobre a nossa língua	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura das orações. • Conceito de sujeito simples, composto e desinencial. • Sujeito agente, sujeito paciente e agente da passiva. • Concordância verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender que as orações são formadas por sujeito e predicado. • Identificar e diferenciar sujeito simples, composto e desinencial e aplicar esse conhecimento na leitura. • Compreender a concordância verbal em sujeitos simples e compostos. • Reconhecer sujeito agente e sujeito paciente. • Observar como as pessoas no dia a dia fazem a concordância ao empregar sujeitos simples. • Identificar o fato central em notícia. 	EF69LP03, EF69LP56, EF06LP06, EF06LP08 e EF06LP10.	CG: 1, 2, 4 e 9. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 1, 2, 3, 4, 5 e 9.

CAPÍTULO 7

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Meu poema na prática	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de poema visual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Criar poema visual, mobilizando as características do gênero estudadas anteriormente. • Editar, revisar, reescrever um poema visual. • Produzir um varal de poemas para divulgá-los para a comunidade escolar. • Observar como um poema visual pode ser animado. • Digitalizar o poema criado para depois animá-lo, fazendo uso de ferramentas tecnológicas. 	EF69LP51, EF67LP28 e EF67LP31.	CG: 1, 2, 3, 4, 5, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3, 5 e 6. CELP: 1, 2, 3, 5, 6, 9 e 10.
E se a gente fizesse um evento de troca de livros?	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão sobre acesso à leitura. • Escrita de carta de solicitação para organizar um evento de troca de livros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir sobre o acesso à literatura na escola. • Produzir carta de solicitação com proposta para a realização do evento de troca de livros na escola. 	EF69LP22 e EF69LP25.	CG: 1, 2, 4, 5, 7, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3, 4, e 6. CELP: 1, 2, 3, 5, 6 e 10.
Conversa com arte	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa sobre um poeta brasileiro. • Seleção e análise de poema. • Planejamento do seminário. • Elaboração da apresentação em slides. • Gravação de ensaio. • Apresentação do seminário. • Declamação de poema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar pesquisa sobre um poeta brasileiro e selecionar poema de sua autoria. • Divulgar o resultado da pesquisa por meio da apresentação de um seminário. • Criar slides ou cartazes, articulando texto verbal e recursos visuais para organizar as informações. • Mobilizar os recursos disponíveis em ferramentas de apresentação oral. • Utilizar conhecimentos linguísticos ao organizar o texto de apoio da apresentação. • Empregar pistas linguísticas para hierarquizar as informações. • Gravar o ensaio do seminário para realizar análise e autoavaliação. • Declamar o poema escolhido ao final do seminário. 	EF69LP31, EF69LP33, EF69LP38, EF69LP40, EF69LP41, EF69LP53, EF67LP20, EF67LP21, EF67LP36, EF06LP11 e EF06LP12.	CG: 1, 2, 3, 4, 5, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3, 5 e 6. CELP: 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9 e 10.
Biblioteca cultural em expansão	<ul style="list-style-type: none"> • Sugestões de livros e de filmes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar a “biblioteca cultural” e compartilhar dicas de leitura com os colegas. • Mostrar-se interessado pelas obras indicadas. 	EF69LP46 e EF69LP49.	CG: 1, 2, 3 e 6. CEL: 2 e 5. CELP: 8 e 9.

Proposta de produção de texto extra – Poema

No Capítulo 7, os alunos produziram um poema visual. Propomos a produção de um novo poema visual, agora explorando a forma das palavras e dos versos. Optamos por deixar para anos posteriores do Ensino Fundamental, quando os alunos já terão estudado mais detidamente recursos relativos à sonoridade e à construção de imagens, a produção de poemas exclusivamente verbais.

Sugerimos que a produção seja feita em trios ou quartetos para que um aluno apoie o outro na busca de soluções estéticas, e que os poemas sejam curtos (no máximo quatro versos) a fim de que seja possível explorar melhor o espaço da página.

Posteriormente, os poemas podem ser afixados no mural da sala de aula e os alunos podem comentar suas impressões. Se essa sugestão for aceita, oriente-os a produzir em uma folha de papel A4 ou maior.

Poema

No Capítulo 7, você conheceu um poema de Arnaldo Antunes em que a posição das palavras e os espaços entre elas contribuíam para a construção do sentido do texto. Você também entrou em contato com um poema de Al-Chaer em que o formato das letras estava associado ao sentido comunicado. Volte ao capítulo e observe novamente os poemas.

Você e seus colegas produzirão um poema em que a posição e o formato das palavras e letras sejam usados para construir sentidos. Vocês podem usar cores, desenhar as letras para sugerir imagens, entre outros recursos. Um poema sobre o mar, por exemplo, pode ter versos imitando as curvas das ondas; um poema sobre a seca pode ser escrito com letras que lembrem as rachaduras da terra ou as ossadas do gado morto. Sejam criativos e façam uma apresentação caprichada!

● Capítulo 8 – Opinar com responsabilidade

A BNCC preconiza, para todos os anos do Ensino Fundamental, o desenvolvimento de habilidades relativas ao debate respeitoso e ao combate ao discurso de ódio, em especial nas CG 5 e CG 9, que tratam, respectivamente, da utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação de forma ética e do exercício do diálogo para a resolução de conflitos. Neste último capítulo do 6º ano, a exploração do gênero comentário de leitor é uma oportunidade para a análise de argumentos com o objetivo de distinguir aqueles que se sustentam de outros construídos sobre generalizações, relações indevidas e preconceitos, os quais tornam o debate improdutivo e reduzem o potencial democrático da tecnologia.

O percurso planejado inicia-se com a discussão de uma notícia pelos estudantes, o que colocará em evidência a maneira como realizam a argumentação e gerenciam seu comportamento em situações de interação polêmica. Em seguida, lerão comentários de leitores sobre o mesmo texto, o que poderá possibilitar identificações e distanciamentos, além de destacar formas mais ou menos eficazes de argumentação. Na mesma linha, analisarão, em um debate, o confronto de opiniões sobre o tema, tendo mais uma oportunidade de observar os argumentos e as estratégias mobilizadas. Na seção **Se eu quiser aprender mais**, analisarão diferentes efeitos produzidos pelos comentários em função das escolhas de conteúdos e das estratégias de elaboração, com o objetivo de reconhecer a participação ética e produtiva.

Essa sequência resulta em duas produções. A primeira delas, de um comentário de leitor em que os estudantes devem mobilizar as estratégias de argumentação e fazer valer as regras do diálogo ético. A segunda, de um regulamento para as comunicações

virtuais dos estudantes em situações escolares, atividade que promove importantes reflexões sobre liberdade de expressão em um contexto democrático e de respeito aos direitos, em diálogo com o TCT “Educação em direitos humanos”. O debate final traduzido em regulamento arremata as discussões feitas ao longo do capítulo, exigindo, sobretudo, a capacidade de abstração.

Chamamos atenção para o fato de o gênero comentário de leitor oferecer uma boa oportunidade de revisitação de alguns importantes tópicos do estudo da língua no 6º ano, uma vez que muitos de seus produtores procuram reproduzir na língua escrita a expressividade própria da oralidade. Os estudantes terão a oportunidade de refletir sobre os usos da língua e de relacioná-los à construção da imagem do produtor do texto. Diante de um espectro que abrange desde formas muito monitoradas do comentário de leitor em jornais impressos à interação frente a frente no debate, passando pela multiplicidade dos comentários *on-line*, poderão rever e aprofundar conhecimentos sobre variação e adequação linguística.

Lembramos, por fim, que abrimos nossa proposta para o 6º ano com o gênero diário, propondo ao estudante, então recém-saído do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a reflexão sobre as expectativas que envolvem a comunicação pública. Encerramos o ano com o comentário de leitor, hoje um dos gêneros mais recorrentes na comunicação do sujeito com a sociedade. Respeitando os limites de maturidade dos estudantes, mas considerando sua progressão, promovemos a reflexão sobre o contexto complexo da comunicação pública, em que estão em jogo a construção e a manutenção da imagem, o desejo de protagonismo, as possibilidades e os riscos da exposição, a sedução das *fake news* (desinformação), entre tantos outros fatores.

CAPÍTULO 8				
Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
E se a gente discutisse uma notícia?	<ul style="list-style-type: none"> Fato central em notícia. Marcas de imparcialidade em notícia. Reconhecimento de posicionamento em título de notícia e título de artigo de opinião. Debate e argumentação sobre notícia. Produção de comentário de leitor sobre notícia. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar, em uma notícia, o fato central e a sequencialidade dos eventos e as informações do lide. Perceber e analisar os aspectos relativos ao tratamento da informação na notícia, reconhecendo as marcas linguísticas que revelam parcialidade. Refletir sobre o uso de imagem de <i>post</i> de rede social usada com a função de <i>hiperlink</i>. Comparar o título da notícia com o título de um artigo de opinião, reconhecendo o posicionamento expresso neles. Debater o tema da notícia, apresentando argumentos e contra-argumentos e respeitando os turnos de fala. Observar e analisar os argumentos apresentados durante o debate e registrá-los. Produzir, em equipe, um comentário de leitor sobre a notícia. 	EF69LP03, EF69LP11, EF69LP15, EF69LP16, EF69LP17, EF69LP26, EF06LP01, EF06LP02, EF67LP01, EF67LP02, EF67LP06 e EF67LP23.	CG: 1, 2, 4, 5, 7, 9 e 10. CEL: 1, 3, 4 e 6. CELP: 1, 2, 3, 6, 7 e 10.
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> Argumentação e contra-argumentação em comentários de leitor. Grau de formalidade ou informalidade da linguagem. 	<ul style="list-style-type: none"> Ler comentários de leitor publicados em meio digital sobre a notícia em estudo, manifestando concordância ou discordância em relação a eles. Refletir sobre a linguagem empregada, como a escolha lexical, percebendo o grau de formalidade ou informalidade na construção dos comentários de leitor. Diferenciar liberdade de expressão de discurso de ódio em comentários de leitor. Identificar o uso de recursos visuais em comentários de leitor em meio digital, de modo a compreender seus efeitos de interatividade. 	EF69LP01, EF69LP16, EF69LP17, EF67LP05, EF67LP06 e EF67LP07.	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.

CAPÍTULO 8

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Textos em conversa	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentação em debate televisivo. • Elementos cinésicos empregados em debates. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler a transcrição de um debate sobre o tema da notícia em estudo, analisando os argumentos defendidos e refutados. • Posicionar-se criticamente sobre os argumentos apresentados. • Reconhecer o uso de recursos de interação, como gestualidade, expressão facial e entonação de voz, refletindo sobre seus efeitos de sentido em discursos. 	EF69LP11, EF69LP15, EF69LP19, EF67LP05 e EF67LP07.	CG: 1, 2, 4, 7, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 6. CELP: 2, 3 e 7.
Se eu quiser aprender mais	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos da argumentação que interferem na aceitação de uma opinião. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar os comentários de leitor, posicionando-se criticamente frente a esses textos. • Analisar a consistência dos argumentos apresentados nos comentários de leitor. 	EF67LP02 e EF67LP05.	CG: 1, 2, 4, 5, 7, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3, 4 e 6. CELP: 3, 6, 7 e 10.
Falando sobre a nossa língua	<ul style="list-style-type: none"> • Substantivo e adjetivo: gênero, número e grau. • Adjetivo: grau comparativo e grau superlativo (relativo e absoluto). 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar, em textos de variados gêneros, a função e as flexões de gênero e número dos substantivos e adjetivos, empregando as regras de concordância adequadamente. • Entender a variação de grau de substantivos e adjetivos, refletindo sobre seus efeitos de sentidos. • Compreender as formas do grau dos adjetivos: comparativo e superlativo (relativo e absoluto), analisando as situações de uso. • Construir frases respeitando as regras ortográficas e de concordância. 	EF06LP04, EF06LP06, EF06LP11 e EF67LP32.	CG: 1, 2, 3, 4, 7, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3, 4, 5 e 6. CELP: 1, 2, 3, 4, 7, 9 e 10.
Meu comentário de leitor na prática	<ul style="list-style-type: none"> • Produção autoral de comentário de leitor sobre notícia. • Produção e publicação de comentário de leitor em grupo sobre notícia de interesse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Experienciar a produção autoral de um comentário de leitor sobre uma notícia lida, utilizando conhecimentos sobre os constituintes estruturais do gênero e explorando o espaço reservado aos leitores. • Apropriar-se de conhecimentos construídos anteriormente para editar, revisar e reescrever um comentário de leitor autoral. • Produzir, em grupo, um comentário de leitor, com base em uma notícia de interesse, elegendo o mais interessante para ser postado. 	EF69LP06, EF69LP07, EF69LP08, EF69LP16, EF69LP18, EF69LP56 e EF67LP02.	CG: 1, 2, 4, 5, 7, 9 e 10. CEL: 2, 3, 4 e 6. CELP: 2, 3, 5, 6, 7 e 10.
Fora da caixa	<ul style="list-style-type: none"> • Regulamento de circulação e conduta no trânsito. • Marcas da modalidade deontica em texto normativo. • Efeitos de sentido obtidos pelas formas verbais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Engajar-se e posicionar-se de forma sustentada em discussão oral para definir as regras do regulamento. • Observar a precisão das informações e o detalhamento das orientações em texto normativo. • Reconhecer a importância de mecanismos da modalidade deontica (obrigatoriedade e permissibilidade) em texto normativo. • Contribuir com a escrita coletiva de regulamento para moderar os comentários de leitor, adequando-os aos critérios estabelecidos para publicação. 	EF69LP13, EF69LP23, EF69LP25 e EF69LP28.	CG: 1, 2, 4, 9 e 10. CEL: 2, 3 e 6. CELP: 2, 3, 5 e 10.

Proposta de produção de texto extra – Comentário de leitor

No Capítulo 8, os alunos exploraram o gênero textual comentário de leitor e tiveram a oportunidade de escrever comentários sobre uma reportagem. A nova proposta de produção não prevê outro comentário; em seu lugar, sugerimos a criação de uma roda de leitura (em grupos ou com toda a turma) que possibilite aos alunos tornar pública sua opinião e ouvir comentários dos colegas. Essa etapa deve centrar-se na análise dos argumentos e das relações apresentados pelos estudantes.

A base para a atividade é o artigo de opinião parcialmente reproduzido na página seguinte. O excerto é curto e pode ser lido para os alunos duas vezes para que anotem as informações principais.

Proposta

No Capítulo 8, você estudou o gênero textual comentário de leitor, cujo objetivo principal é discutir ideias apresentadas em textos jornalísticos: notícias, reportagens, artigos de opinião etc. Nesta atividade, você conhecerá um trecho de um artigo de opinião em que o autor se posiciona acerca do comércio ilegal de cães. Identifique o ponto de vista defendido e os argumentos propostos e escreva um comentário crítico com sua opinião sobre o tema. Lembre-se de que comentários de leitor produtivos são aqueles que sustentam o ponto de vista com argumentos consistentes e não agridem aquele que apresenta uma opinião diferente.

Câmara aprova projeto de lei que proíbe a comercialização de filhotes de cães e gatos, em Goiânia

Objetivo é impedir a exploração de fêmeas para procriação e venda, além da separação precoce de mães e filhotes. Texto ainda precisa ser sancionado pela prefeitura.

Um projeto de lei busca proibir a venda de filhotes de cães e gatos com menos de oito meses de vida em pontos comerciais, como *petshops* e casas de ração, em Goiânia. A venda também não será permitida em praças públicas, ruas, parques, feiras e mercados municipais. O objetivo é preservar a saúde e o bem-estar dos animais, impedindo a exploração de fêmeas para procriação e venda, além de evitar a separação precoce de mães e filhotes.

O projeto foi aprovado na Câmara Municipal, mas ainda precisa ser sancionado pela Prefeitura de Goiânia. Caso a lei seja sancionada, os estabelecimentos comerciais terão 120 dias para se adequar.

Após esse prazo, entra em vigor a fiscalização dos comércios com previsão de multa de R\$ 500 para cada animal encontrado à venda e outros R\$ 200 para qualquer tipo de propaganda de comercialização.

A compra dos animais só será permitida de forma direta e sem intermediários, sendo feita somente por criadores, canis e gatis, com acompanhamento de um médico veterinário.

O vereador Zander Fábio, autor do projeto de lei, disse que o objetivo é lutar pela saúde e bem-estar dos animais. A Prefeitura de Goiânia informou que ainda vai analisar a proposta.

CHAVES, Vanessa. Câmara aprova projeto de lei que proíbe a comercialização de filhotes de cães e gatos, em Goiânia. **G1**, Rio de Janeiro, 5 set. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2020/09/05/camara-aprova-projeto-de-lei-que-proibe-a-comercializacao-de-filhotes-de-caes-e-gatos-em-goiania.ghtml>. Acesso em: 22 jul. 2022.

VIII. Referência bibliográfica comentada

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. 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.

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.

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%AAneros. Acesso em: 6 jun. 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=WyJtZXRvZG9sb2dpYXMiLCJhdG12YXMiLCJtZXRvZG9sb2dpYXMiYXRpdmdFzll0=>. 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, morfo sintático, léxico, incluindo noções de estilística, compreensão e interpretação de texto, e apresenta ao leitor uma breve história da língua portuguesa.

BOJUNGA, Lygia. A bolsa amarela. 35. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2003.

Considerado um clássico da literatura infanto-juvenil, este romance de Lygia Bojunga conta a história de uma menina que vivencia processos de conflitos e autodescobertas ao tratar das “vontades” da garota. Misturando acontecimentos reais e fantásticos, a obra atrai leitores de todas as idades.

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 técnico 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. 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. Acesso em: 23 jun. 2022.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. Edital de convocação n. 03/2019 – CGPLI. [Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos educacionais digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2021]. Diário Oficial da União: seção 3, Brasília, n. 241, p. 62, 13 dez. 2019c. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13__RETIFICACAO_07.04.2021.pdf. Acesso em: 18 maio 2022.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Modalidades Especializadas em Educação. Edital de convocação 01/2022 – CGPLI. [Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos educacionais digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2024-2027]. Diário Oficial da União: seção 3, Brasília, n. 60, p. 45, 29 mar. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-no-01-2022-cgpli-pnld-2024-2027>. Acesso em: 28 abr. 2022.

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

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

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

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

A publicação apresenta aos professores importantes reflexões e pesquisas realizadas em diversas universidades brasileiras sobre gêneros textuais e sua aplicabilidade no letramento. Dividida em oito capítulos, de autoria de renomados estudiosos, a obra contribui para a reflexão sobre a prática docente ao expor propostas que

envolvem leitura crítica de diferentes gêneros e produções textuais. Com abordagens variadas, trata de temas como letramento digital, relação entre suporte e gênero, produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos, entre outros.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, Egon de O.; ROJO, Roxane (coord.). Língua portuguesa: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192. 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 psicologia clínica, psicanalista e escritor analisa esse período e suas implicações na sociedade atual de forma bastante didática. Em seu livro, 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. Acesso em: 17 maio. 2022.

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

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

Nesta obra, o autor propõe uma renovação no ensino da gramática nas escolas a partir da análise da língua falada. Castilho ressalta a importância de valorizar a bagagem cultural dos alunos, incorporando seu repertório ao processo de formação deles. Com linguagem acessível, sugere propostas concretas para inserir a conversação no trabalho docente nos Ensinos Fundamental e Médio.

CLARE, Nícia A. V. 50 anos de ensino de Língua Portuguesa (1950-2000). In: VI CONGRESSO NACIONAL DE 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/viclnf/anais/caderno06-05.html>. Acesso em: 6 jun. 2022.

Com mais de quarenta anos de experiência em sala de aula, a autora reflete sobre a qualidade do ensino de Língua Portuguesa. Destaca a importância de vários autores, como Mattoso Câmara, que, na década de 1950, publicou uma obra que trazia novas abordagens gramaticais. Entre outros assuntos, a autora aborda o processo de democratização da escola e a mudança nas provas de vestibular, agora direcionadas à expressão escrita dos candidatos e que exige reflexão e conhecimento da língua.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parecer n. 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 28, 9 dez. 2010. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=28&data=09/12/2010>. Acesso em: 17 maio 2022.

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

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

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

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

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

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

Esta obra aborda questões de saúde mental que a escola precisa enfrentar, como transtorno de déficit de atenção e hiperatividade

de crianças e adolescentes. Por meio de dicas e exemplos, o autor auxilia os profissionais de educação, em particular o professor em sala de aula, a compreender essas questões e a lidar com elas.

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

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

FIGUEIRA, Ana Paula C. Metacognição e seus contornos. *Revista Ibero-americana de Educação*, v. 33, n. 1, p. 1-20, 7 fev. 2003. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/446Couceiro.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2022.

Embasada em resultados de estudos, neste artigo a autora define metacognição a partir da discussão de questões pertinentes a sua conceitualização, a seu tipo de conhecimento, a sua natureza, ao seu surgimento e ao seu desenvolvimento, além de apresentar considerações sobre sua pertinência em áreas essenciais da aprendizagem escolar.

FONSECA, Vitor da. *Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*. Petrópolis: Vozes; 2008.

O livro introduz conceitos teóricos sobre cognição. Ao considerar o estudante um ser intrinsecamente dotado de capacidades, o autor defende um modelo de educação cooperativa e critica o ensino expositivo.

FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank*. Tradução Elia Ferreira Edel. 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 1988.

Esta obra foi escrita por Anne Frank, uma menina judia de 13 anos que viveu em Amsterdã, na Holanda, durante a perseguição aos judeus por nazistas. Nesse contexto de guerra, ela registrou seus sentimentos em um diário secreto que, depois, tornou-se público.

FRISON, L. M. B. *Autorregulação da aprendizagem: atuação do pedagogo em espaços não escolares*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2739/1/000385720-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2022.

Esta tese de doutorado apresenta um estudo de caso múltiplo realizado através da metodologia qualitativa sobre a teoria da autorregulação da aprendizagem presente na atuação do pedagogo em espaços educativos não escolares, tais como organizações empresariais, públicas e privadas, governamentais, não governamentais e fundações.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA BRASIL (UNICEF BRASIL). *Impacto da Covid-19 na saúde mental de crianças, adolescentes e jovens é significativo, mas somente a “ponta do iceberg”*. Fundo das Nações Unidas para a Infância Brasil (Unicef Brasil), Brasília, 4 out. 2021. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/impacto-da-covid-19-na-saude-mental-de-criancas-adolescentes-e-jovens#:~:text=Transtornos%20mentais%20diagnosticados%20%E2%80%93%20incluindo%20transtorno,a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20as%20conquistas%20em>. Acesso em: 29 abr. 2022.

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

GATTI, Bernadete A. *O professor e a avaliação em sala de aula*. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 27, p. 97-114, jun. 2003. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2022.

O artigo tem como objeto de análise a avaliação como instrumento para o professor acompanhar a progressão dos estudantes. A autora destaca a avaliação como recurso para orientação, planejamento e replanejamento quando integrada a outros modos de apreciação do desenvolvimento discente e, desse modo, coloca o professor como agente responsável por propor e conduzir esse processo junto aos estudantes, de modo contínuo e integrado às atividades de ensino.

GAVRIN, A. *Just-in-Time Teaching*. Metropolitan Universities Journal, Towson (EUA), v. 17, p. 9-18, jan. 2006. Disponível em: <https://journals.iupui.edu/index.php/muj/article/view/20284>. Acesso em: 24 maio 2022.

Produzido em inglês, o artigo introduz a metodologia *just-in-time teaching* (JITT), apresenta os princípios educacionais em que se embasa, descreve a eficácia do método e discute sua disseminação no meio acadêmico. Como se trata de uma abordagem para aumentar a interatividade e envolver os estudantes no aprendizado, pode ser adaptada para abordar diferentes conteúdos.

GOULEMOT, Jean M. *Da leitura como produção de sentidos*. In: CHARTIER, Roger (dir.). *Práticas da leitura*. Tradução Cristiane Nascimento. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 107-116.

O presente ensaio propõe uma reflexão sobre o entendimento da leitura como produção de sentidos. Goulemot parte de sua experiência pessoal como leitor e pesquisador e analisa a leitura como uma prática ativa em que o leitor constitui sentidos ao debruçar-se sobre o texto. Rico em referências, o autor discute o corpo do leitor, o tempo e a cultura adquirida e se propõe a descrever, levantar hipóteses e dar alguns exemplos do que ele chama de “fora-do-texto”, ou seja, o leitor e a situação de leitura.

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

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

INSTITUTO PORVIR. Entenda as 10 competências gerais que orientam a Base Nacional Comum Curricular. Porvir, São Paulo, 25 maio 2017. Disponível em: <https://porvir.org/entenda-10-competencias-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em 13 maio 2022.

Com o intuito de apoiar o professor no domínio das dez competências gerais da BNCC, a publicação dispõe de um infográfico que mostra, de forma resumida, o princípio de cada competência e habilidades, conhecimentos e valores relacionados. O documento está disponível para *download* e pode servir de instrumento de consulta ao longo do ano letivo.

JOUVE, Vincent. A leitura. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.

Com base em uma consistente argumentação conceitual e teórica, Jouve vale-se de abordagens que consideram o leitor participante na construção de sentido da obra e apresenta diferentes metodologias de leitura e os impactos da leitura na vida de quem lê.

KLEIMAN, Angela B. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2013.

Nesta obra, Kleiman estabelece as relações entre leitura e texto escrito a partir das teorias cognitivas. A autora defende que o ato de ler vai além da compreensão e pode englobar questões de caráter tanto individual quanto coletivo, social. Deve-se considerar aspectos subjetivos, de emoções e de sentimentos, no processo de entender os sentidos do que é lido.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2010.

Com o objetivo de apresentar ferramentas que os leitores têm à sua disposição no momento da leitura, esta obra estabelece uma ponte entre teorias sobre texto e leitura e práticas de ensino e defende que a leitura de um texto exige mais do que apenas conhecimento linguístico.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

Nesta obra, as autoras apontam a leitura como um dos princípios básicos de aquisição e mobilização de conhecimentos necessários para atividades de produção textual. Em capítulos que relacionam a escrita com processos de interação, práticas comunicativas, contextualização e intertextualidade, o livro traz uma série de exemplos de gêneros discursivos, entre eles, produções escolares de estudantes, o que estreita os aspectos teóricos apresentados às práticas de ensino.

KURY, Adriano da G. Novas lições de análise sintática. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

Além de conceitos teóricos sobre frase, oração e período, tipos de oração, tipos de sujeitos e predicados, termos integrantes das orações, vozes verbais, entre outros, inclui variados exemplos, inclusive extraídos de textos literários, mais de sessenta modelos de análise sintática e textos para exercícios de revisão.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf>. Acesso em: 4 maio 2022.

Na conferência que deu origem ao texto, Larrosa faz uma extensa investigação do vocábulo *experiência* em várias línguas para tratar desse conceito.

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

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

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

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

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

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

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

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

a escrita como um processo interlocutivo e contextualizado social e culturalmente.

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

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

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

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

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

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

MEIRIEU, Phillipe. Aprender... sim, mas como? 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

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

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

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

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

do pensamento de Bakhtin – prosaística, inacabamento e diálogo – 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. Acesso em: 24 maio 2022.

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

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

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

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

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

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

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

ROLDÃO, Maria do Céu; FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/3671>. Acesso em: 6 jun. 2022.

Neste texto, os autores criticam a forma como comumente se dá a avaliação nas escolas. Recorrendo a importantes estudiosos do assunto, a obra busca desconstruir determinadas práticas avaliativas e apresenta um projeto coordenado por eles em uma escola portuguesa, baseado em teorias socioconstrutivistas, no qual os docentes têm a oportunidade de refletir e repensar suas práticas no que se refere à verificação das aprendizagens.

SAMOYAUULT, Tiphaine. A intertextualidade. Tradução Sandra Nitri. 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. 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 Gláis Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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

SIEGEL, Daniel J. Cérebro adolescente: o grande potencial, a coragem e a criatividade da mente dos 12 aos 24 anos. Tradução 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.

TAUNAY, Visconde de. Inocência. 30. ed. São Paulo: Ática, 2011. (Fragmentos).

Considerado um romance de transição entre o Romantismo e o Realismo, a obra apresenta ao leitor um enredo amoroso (romance entre o médico Cirino e Inocência, noiva do sertanejo Manecão), mas também faz uma análise da vida social, cultural e comportamental do sertanejo no século XIX.

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 quanto escritas.

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

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

VANOYE, Francis. Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita. 13. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Nesta obra, Vanoye parte do pressuposto de que existem diferentes níveis de linguagem. O autor defende que o aprendizado da linguagem se dá pelo próprio uso e, por isso, a obra oferece uma pluralidade de referências e exemplos extraídos de jornais, canções, fotografias, obras literárias etc.

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

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

WANIS, Rogério. Aplicação da metodologia Peer instruction em salas de aula da rede pública estadual do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino de Física) – Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, 2015.

Nesta dissertação, o autor descreve sua experiência com a aplicação da metodologia *Peer instruction* na aula de Física para estudantes do 1º ano do Ensino Médio, assim como com o desempenho e o engajamento deles no processo de aprendizagem. Essa metodologia consiste em os alunos ouvirem uma breve explicação sobre o conteúdo, realizarem questões de múltipla escolha (*conceptests*) para avaliar níveis de dificuldade e, se for o caso, formarem grupos de estudo para a busca de consenso.

WISNIK, José Miguel. O som e o sentido. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

Esta obra é definida pelo próprio autor como “o esboço de uma história da linguagem musical”, indicada para músicos e não músicos. Como não se limita à música tonal europeia (a chamada música erudita), trazendo também as músicas de povos indígenas, africanos, entre outros, revela-se uma importante ferramenta para a ampliação do repertório do professor. Wisnik esmiúça o som em seus elementos constitutivos.

XINRAN. As boas mulheres da China. Tradução Manoel Paulo Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. (Fragmento).

O livro é um retrato sociocultural da condição feminina na China Moderna. Nos relatos obtidos pela jornalista Xinran, destacam-se histórias com temas de relevância universal, como a violência, a opressão, os casamentos forçados etc. Esses relatos foram obtidos por meio de entrevistas com inúmeras mulheres de diferentes idades e condições sociais.

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 o autor aborda as questões relativas à gramática. Além disso, ele 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.



6^o
ANO

Componente curricular: LÍNGUA PORTUGUESA

3ª edição
São Paulo, 2022

 **MODERNA**

Coordenação editorial: Andressa Munique Paiva

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

Assessoria didático-pedagógica: Bel Assunção Azevedo, Christianne Botosso, Cláudia Miranda, 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: Muro coberto de lambe-lambes no bairro de Santa Teresa, Rio de Janeiro, Brasil. © Karol Kozlowski Premium RM Collection/Alamy/Fotoarena

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, Ana Maria C. Tavares, Ana P. Felipe, Beatriz Rocha, Leandra Trindade, Maristela Carrasco, Renato da Rocha, Vera Rodrigues

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, Fabio Roldan, José Wagner Lima Braga, Marcio H. Kamoto, Selma Brisolla de Campos

Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro

Impressão e acabamento:

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

Orlando, Wilton
Se liga na língua leitura, produção de texto e
línguas : 6º ano / Wilton Orlando, Cristiana
Siniscalchi. -- 3. ed. -- São Paulo : Moderna, 2022.

Componente curricular: Língua portuguesa.
ISBN 978-85-16-13730-4

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

22-114783

000-372.6

Índices para catálogo sistemático:

1. Português : Ensino fundamental 372.6

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-6/9427

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**

Discurso direto e discurso indireto

Conheça o discurso direto e o discurso indireto. O discurso direto é aquele em que o falante fala diretamente com o ouvinte. O discurso indireto é aquele em que o falante fala sobre o ouvinte.

Palavras-chave: discurso direto, discurso indireto, falante, ouvinte.

Exercício: Leia o texto e responda às perguntas.

Texto: O discurso direto é aquele em que o falante fala diretamente com o ouvinte. O discurso indireto é aquele em que o falante fala sobre o ouvinte.

Questões:

1. Qual é o discurso direto no texto?
2. Qual é o discurso indireto no texto?
3. Qual é o falante no texto?
4. Qual é o ouvinte no texto?

141

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

Textos em conversa

Um texto em conversa é aquele em que dois ou mais falantes se comunicam oralmente. Nesse tipo de texto, os falantes usam recursos linguísticos para estabelecer uma relação de diálogo com o leitor.

Exercício: Leia o texto e responda às perguntas.

Texto: Um texto em conversa é aquele em que dois ou mais falantes se comunicam oralmente. Nesse tipo de texto, os falantes usam recursos linguísticos para estabelecer uma relação de diálogo com o leitor.

Questões:

1. Qual é o assunto do texto?
2. Qual é o objetivo do texto?
3. Qual é o público-alvo do texto?
4. Qual é o gênero do texto?

28

A seção **Textos em conversa** explora um texto que dialoga com a **Leitura 1** ou a **Leitura 2** por semelhança temática, proposta de diálogo com o leitor, campo de atuação ou outras formas de intertextualidade.

Falando sobre a **NOSSA LÍNGUA**

Verbo

Verbo é a palavra que indica a ação, o estado ou o fenômeno. É a palavra que dá movimento ao texto.

COMO FAZER A INVESTIGAÇÃO

1. Leia o texto e responda às perguntas.

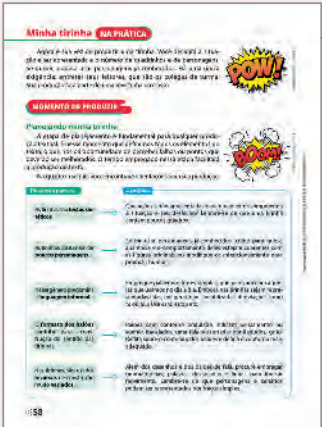
Questões:

1. Qual é o assunto do texto?
2. Qual é o objetivo do texto?
3. Qual é o público-alvo do texto?
4. Qual é o gênero do texto?

170

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

Conheça seu livro



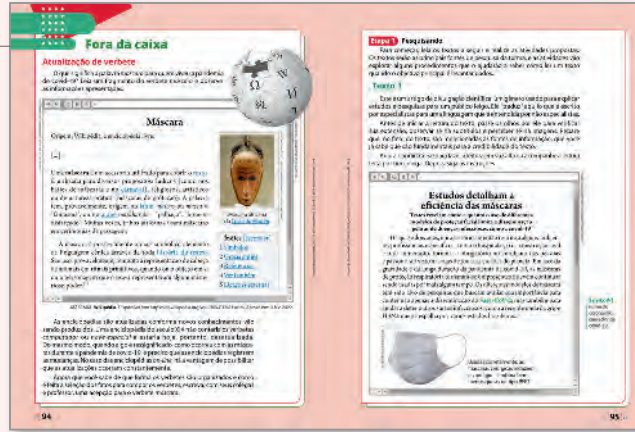
A seção **Meu [gênero] na prática** apresenta, passo a passo, propostas de produção relativas ao gênero abordado no capítulo.



Na seção **E se a gente...?**, você é convidado a ler ou realizar uma produção textual, como parte de “aquecimento”, desdobramento ou aprofundamento de uma atividade proposta na seção seguinte.

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

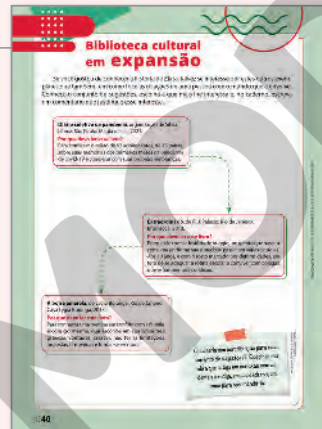
A seção **Fora da caixa** apresenta propostas de atividades relacionadas aos campos jornalístico/midiático, das práticas de estudo e pesquisa e da atuação na vida pública.



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 a sua indicação.



Sumário

Minha canção 12

- “Só eu sou eu”, de Marcelo Jeneci
- Produção de vídeo com fotos da turma

Capítulo

1

O registro do eu no mundo

Leitura 1 Diário 15

- Texto do diário de Maria Luísa E.

Leitura 2 Diário publicado 18

- “O diário de Zlata”, de Zlata Filipović

Se eu quiser aprender mais 21

- Divisão do texto em parágrafos

Textos em conversa 23

- Depoimento de Jayme Murahovschi para o Museu da Pessoa

Falando sobre a nossa língua 25

- Como nos comunicamos?
- A linguagem é diversa
- A língua: seleção e combinação

Meu diário na prática 32

E se a gente fizesse um diário alternativo? 34

Conversa com arte 36

- Projeto “Fios da memória”, Coletivo Meiofio
- Lambe-lambe “Dê flores aos vivos”, Coletivo Transverso
- Produção de intervenção urbana

Biblioteca cultural em expansão 40

8

Capítulo

2

Imagens e palavras em ação

E se a gente entrevistasse alguém que entende de quadrinhos? 41

Leitura 1 Tirinha 43

- Tirinha da série “Níquel Náusea”, de Fernando Gonsales

Se eu quiser aprender mais 45

- Tirinhas e efeitos de humor e crítica

Falando sobre a nossa língua 49

- Língua falada e língua escrita
- O planejamento da fala e da escrita

Minha tirinha na prática 58

Leitura 2 História em quadrinhos (HQ) 61

- “Perfeição”, de Fabio Coala

Textos em conversa 64

- Sinopse “O presente”, um emocionante curta animado, ganhador de mais de 50 prêmios, baseado na HQ do brasileiro Fabio Coala

Conversa com arte 65

- Curta-metragem de animação “The easy life” (A vida fácil), de Jiaqi Xiong
- Produção de vídeo cultural

Biblioteca cultural em expansão 69

Capítulo

3 Traduzir saberes

Leitura 1 Verbetes de dicionário	70
• “Cara”, verbete do Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa	
Falando sobre a nossa língua	73
• Variação linguística	
• O que determina a variação linguística	
• Preconceito linguístico	
Leitura 2 Verbetes de enciclopédia	82
• “Sapato”, verbete da Wikipédia	
Se eu quiser aprender mais	87
• Como dividir as frases	
Meu verbete na prática	89
Textos em conversa	92
• Verbetes de enciclopédia “Fontes e referências”	
• Verbetes de enciclopédia “Fa(c)to” e “Opinião”	
Fora da caixa	94
• Atualização de verbete	

Capítulo

4 Para contar o que aconteceu

Leitura Relato de experiência	104
• Transcrição de relato de experiência	
Textos em conversa	106
• Notícia baseada em relato oral “Fiquei com medo, diz prudentino que testemunhou terremoto no Chile”	
• Fotografias publicadas em galeria que acompanhava a notícia na qual o relato foi divulgado	
Falando sobre a nossa língua	109
• Frase, oração e período	
• Tipos de frase	
• Oração e período	
Se eu quiser aprender mais	117
• Relações de causa e conclusão	
Meu relato de experiência na prática	119
Fora da caixa	122
• Produção de notícia escrita	

Capítulo

5 Contar e mostrar

E se a gente refletisse sobre os livros?..... 129

Leitura 1 Conto..... 133
 • “Pega ladrão, Papai Noel!”, de Marcos Rey

Leitura 2 Conto..... 138
 • “Trem Fantasma”, de Moacyr Scliar

Se eu quiser aprender mais..... 141
 • Discurso direto e discurso indireto

Falando sobre a nossa língua..... 144
 • Substantivo, adjetivo, numeral e artigo
 • Substantivo
 • Adjetivo
 • Numeral
 • Artigo

Meu conto na prática..... 152

Textos em conversa..... 155
 • Texto teatral “Mas por quê?! A história de Elvis”, de Rafael Gomes e Vinicius Calderoni

Conversa com arte..... 158
 • Cenas da peça “Momo e o Senhor do Tempo”, dirigida por Carla Candiotto
 • Produção de texto teatral
 • Encenação de peça teatral

Biblioteca cultural em expansão..... 163

Capítulo

6 Vender produtos e ideias

Leitura 1 Anúncio e pôlder..... 164
 • Anúncio e pôlder da campanha publicitária “Doe Órgãos ‘A hora de lembrar’”, do Ministério da Saúde

Leitura 2 Filme publicitário..... 168
 • Filme publicitário da campanha “Doe Órgãos ‘A hora de lembrar’”, do Ministério da Saúde

Falando sobre a nossa língua..... 170
 • Verbo
 • Flexões do verbo
 • Modos verbais
 • Modelos de conjugação verbal

Se eu quiser aprender mais..... 181
 • Referências diretas ao leitor

Nossa campanha publicitária na prática..... 183

Textos em conversa..... 187
 • Fragmento “SEÇÃO III – da Publicidade” do Código Brasileiro de Defesa do Consumidor

Fora da caixa..... 190
 • Procedimentos de reclamação e discussão de caso
 • Entrevistas e produção de reclamação

Capítulo

7 Um eu poético

Leitura 1 Poema 195

- “Para reparar”, de Arnaldo Antunes

Textos em conversa 197

- Escultura “Dingo”, de Diego Bachmann

Leitura 2 Poema 198

- “O aeroplano”, de Ivan Junqueira

Se eu quiser aprender mais 201

- A linguagem poética

Falando sobre a nossa língua 203

- Sujeito

Meu poema na prática 209

E se a gente fizesse um evento de troca de livros? 214

Conversa com arte 215

- Seminário sobre poetas brasileiros

Biblioteca cultural em expansão 218

Minha canção 244

- “Verão”, da Trupe Chá de Bolso
- Criação de versos para a canção

Bibliografia comentada 246

Capítulo

8 Opinar com responsabilidade

E se a gente discutisse uma notícia? 219

Leitura Comentário de leitor 223

- Comentários de leitores sobre a notícia “Naomi Osaka abandona Roland Garros após polêmica”

Textos em conversa 226

- Transcrição de um debate sobre o tema da notícia “Naomi Osaka fez bem em parar de dar entrevistas?”

Se eu quiser aprender mais 229

- O que diminui a aceitação de uma opinião?

Falando sobre a nossa língua 231

- Substantivo e adjetivo: gênero, número e grau
- Flexão de gênero
- Flexão de número
- Variação de grau

Meu comentário de leitor na prática 238

Fora da caixa 242

- Regulamento para moderação de comentários no *blog* da turma

Minha canção

BNCC em foco

CG: 1, 3, 4, 5, 8, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3, 5 e 6.

CELP: 7, 9 e 10.

Habilidade: EF69LP48.

Orientações didáticas

Professor, seja bem-vindo a esta coleção. Esperamos que o trabalho proposto por ela seja produtivo e que você, por meio destes quatro volumes, possa refletir sobre suas práticas (problematizando-as em alguns momentos), exercitar seu importante lugar de fala como um mediador qualificado no trabalho com a nossa língua, educar seus estudantes para a cidadania, desenvolver o senso crítico deles, entre outros saberes essenciais para a vida de toda a comunidade.

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. Planeje com ele, com antecedência, um trabalho com as seções **Minha canção**, que abrem e fecham todos os volumes desta coleção. Em um cenário ideal – que precisa ser combinado com a coordenação da escola –, o professor de Arte está presente nas aulas em que essa seção é desenvolvida. É ele que, como especialista, conduz a análise da melodia composta para a canção. Ele pode pedir, por exemplo, aos alunos que identifiquem instrumentos musicais e falem sobre o ritmo que ouvem. Depois, você pode associar os versos à melodia. Caso não seja possível um trabalho interdisciplinar com Arte e você precise conduzir a aula sozinho, peça aos estudantes que sabem tocar instrumentos musicais que se preparem para fazê-lo enquanto os demais cantam os versos. Os estudantes músicos devem utilizar as cifras indicadas na letra.

Continua

Minha canção

Você gosta de música? O Brasil é um país musical. A mistura das culturas africana, indígena, europeia e asiática produziu um “caldeirão” de ritmos que, em geral, encanta o mundo todo. Nesta coleção, cada livro será aberto e finalizado com uma letra de canção, acompanhada de cifras facilitadas para você ouvir, cantar e viajar nas letras e melodias criadas por nossos compositores-poetas. Você encontrará também propostas de atividades para que possa dialogar com essas canções. Bem-vindo ao Ensino Fundamental – Anos Finais!



Biblioteca cultural

Ouça a canção “Só eu sou eu” no site do músico Marcelo Jeneci.

Só eu sou eu

Marcelo Jeneci

Violão: principal

Tom: G

G Bm
Tem muita gente tão bonita nessa terra

Am D
Nas minhas contas são sete bilhões

G Em G
Mais eu

G Bm
Tem Ronaldinhos e rainhas da Inglaterra

Am D G7
Mas nada disso muda que só eu sou eu

C C#º
Só eu sou eu

G Em
Só eu sou eu

Am D G7
Além de mim não tem ninguém que seja eu

C C#º
Só eu sou eu

G Em
Só eu sou eu

Am D G Em G
Além de mim não tem ninguém que seja eu

(Repete a 1ª parte)



VICENTE WENDONCA/ARQUIVO DA EDITORA



12

Continuação

Os acordes estão facilitados e seguem as tonalidades das músicas originais. Caso nenhum estudante saiba tocar violão, reproduza a canção para a turma.

Em sintonia com a competência geral (CG) 8 da BNCC, que destaca habilidades socioemocionais ao apontar a importância do autoconhecimento e do cuidado com a saúde emocional, a letra dessa canção sugere a valorização dos traços que nos particularizam e nos distinguem das demais pessoas. Começar o ano com a análise dessa letra é uma forma de indicar aos estudantes a possibilidade de reforçar a história que eles já vêm construindo ou de modificá-la para iniciar uma nova fase. Converse sobre isso com a turma, convidando-a a viver plenamente o Ensino Fundamental – Anos Finais, ou seja, a se dedicar às várias atividades que serão propostas pela disciplina de Língua Portuguesa e que criarão oportunidades para que os estudantes, entre outros objetivos, vivenciem manifestações artísticas diversas, exercitem sua curiosidade intelectual, desenvolvam práticas cidadãs.



Em
Vem cá, menina

Bm
Vem brincar comigo

Am D G7
Que outra criatura igual jamais nasceu



ILUSTRAÇÕES: VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

Em
Vem cá, menino

Bm
Vamos lá, juntinhos

Am D G7
Ainda bem que a gente é você e eu



C C#º
Você e eu

G Em
Você e eu

Am D
E cada um é cada um



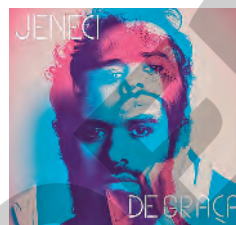
G7
E cada eu...

C C#º
Você e eu

G Em
Você e eu

Am D
E cada um é cada um

G
E cada eu...



REPRODUÇÃO: SOM LIVRE

Reprodução da capa do álbum **De graça**, de Marcelo Jeneci.

SÓ eu sou eu. Intérprete: Marcelo Jeneci. Compositores: A. Nastrovski e M. Jeneci. In: DE graça. Intérprete: Marcelo Jeneci. Rio de Janeiro: Som Livre, 2013. 1 CD, faixa 12.

 **Biblioteca cultural**

A canção “Só eu sou eu” é de autoria de Marcelo Jeneci e Arthur Nastrovski e integra o disco **De graça** (2013), o segundo da carreira de Jeneci. Nascido em 1982, de pai pernambucano e mãe paulista, o multi-instrumentista Marcelo Jeneci foi criado na periferia de São Paulo ouvindo rádios populares, canções de Roberto Carlos e trilhas sonoras de telenovelas. O gaúcho Arthur Nastrovski nasceu em 1959 e é compositor, violonista, crítico literário e musical, escritor e editor.

Que tal conhecer outra canção de Marcelo Jeneci? “Felicidade” é um dueto com a cantora Laura Lavieri e você pode encontrar o videoclipe na internet.

Orientações didáticas

Nosso vídeo de fotos e música – Não se espera que os estudantes respondam às questões propostas uma a uma. A ideia é que as utilizem como um guia para a discussão. Veja se a turma percebe que a canção defende que somos únicos e, por isso, especiais. Mesmo que não sejamos figuras ilustres ou famosas como Ronaldinho (o jogador de futebol) e a rainha da Inglaterra, ocupamos um lugar que é só nosso, por isso o mundo é composto de “sete bilhões mais eu”. O coro de pessoas comuns, não cantoras, junta-se à voz principal para dar a noção de que há vários “eus” e que todos têm sua singularidade.

Como você terá oportunidade de perceber, essa e outras atividades da coleção estimulam a produção de textos que associam várias linguagens. É provável que a familiaridade com as tecnologias digitais de informação e comunicação não seja a mesma entre os estudantes, mas esse conhecimento será adquirido conforme se apresentarem os desafios de cada atividade. Além disso, alguns estudantes poderão orientar os colegas, assumindo a liderança em algumas práticas. Incentive-os a vivenciar esse tipo de protagonismo. A BNCC indica a importância da compreensão e do uso dessas tecnologias na CG 5, na CEL 3 e na CELP 10, além de incluí-las em várias das habilidades.

Minha canção

Nosso vídeo de fotos e música

Discuta as questões apresentadas a seguir com a turma.

- Por que o “eu” não se incluiu nos “7 bilhões” que citou?
- Por que os compositores citam *Ronaldinhos e rainhas da Inglaterra*?
- Qual é a função do coro de não cantores que acompanha em algumas partes a voz de Jeneci?
- O que significaria, afinal, dizer que *só eu sou eu*?

Agora que vocês já refletiram sobre a canção, preparem-se para produzir um vídeo com fotos da turma. Orientem-se pelas instruções a seguir.

1. Tirem fotos espontâneas da turma em vários lugares da escola (sala de aula, pátio, quadra etc.) em momentos diversos (durante a aula, no intervalo, na aula de Educação Física etc.). Algumas delas devem mostrar a turma toda; outras podem mostrar grupos.
2. Cada um de vocês deve produzir também uma *selfie*, escolhendo uma maneira de se individualizar.
3. Elejam uma equipe de editores para realizar a próxima etapa: produzir um vídeo em que estarão sincronizadas as fotos e a canção “Só eu sou eu”.

A equipe de editores deve seguir estas instruções:

1. Reservem um computador da escola ou de alguém da turma que tenha um programa de edição que sincronize fotos e músicas. Se tiverem um *smartphone* disponível, é possível baixar um aplicativo na loja do sistema operacional. Há várias versões gratuitas, algumas específicas para a criação de vídeos utilizando fotos. Procurem a que melhor atenda às necessidades do grupo.
2. Abram o aplicativo de edição e nomeiem o projeto que estão criando (“Vídeo da turma X”, por exemplo). Salvem o projeto.
3. Seleccionem as fotografias de acordo com as instruções do aplicativo.
4. Após a seleção, definam a ordem em que desejam que as fotos apareçam no vídeo.
5. Seleccionem os efeitos desejados (como filtros, molduras, figurinhas, *zoom*) e o tipo de transição que desejam entre uma foto e outra.
6. Insiram o arquivo de áudio com a canção “Só eu sou eu”. Não se esqueçam de que esse material deverá ser de uso interno; qualquer outro uso implica o pagamento de direitos autorais.
7. Adicionem a canção ao arquivo.
8. Sincronizem o início e o final do vídeo tendo em vista a duração da música.
9. Seleccionem o efeito de áudio entre as opções oferecidas pelo aplicativo.
10. O vídeo está pronto! Salvem e compartilhem com a turma.

Assistam ao vídeo e guardem esse material como um registro da história do grupo. Ele poderá ser usado, também, na formatura do 9º ano.

O registro do eu no mundo

Neste capítulo, você conhecerá dois trechos de diários. Por meio da leitura de suas páginas, conhecerá diferentes experiências relatadas pelas pessoas que os escreveram.

Leitura 1 DIÁRIO 1 e 2. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

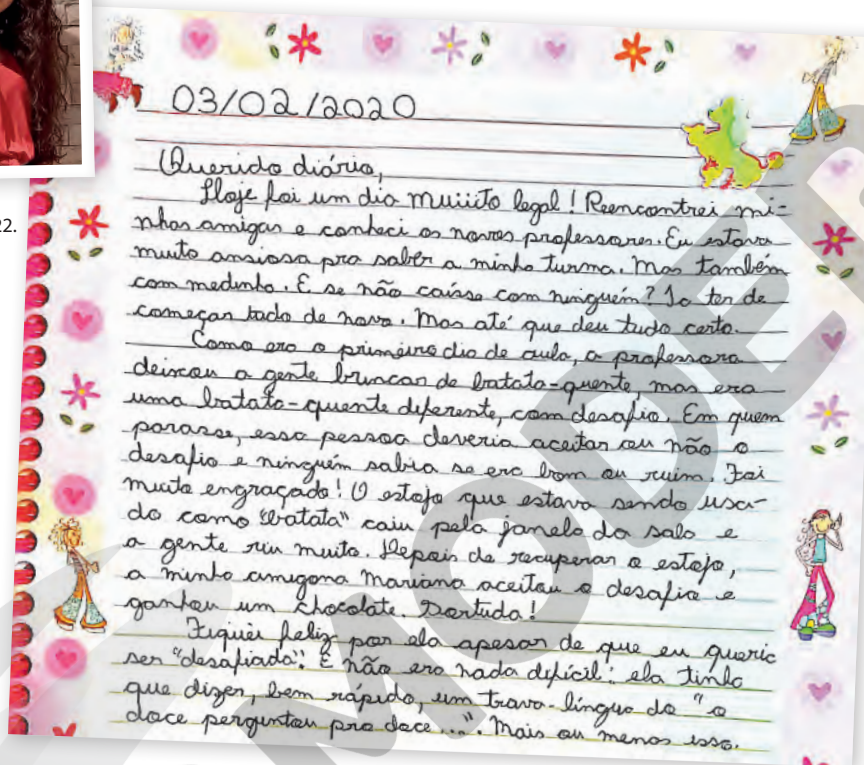
Antes de ler o primeiro texto, responda:

1. Você tem um diário? Já conheceu alguém que tenha?
2. Você lerá trechos de diários escritos por meninas de 11 anos e 12 anos. O que espera ler?

A página de diário a seguir foi escrita por Maria Luísa E. Nela, a menina relata o primeiro dia de aula do ano.



Maria Luísa E. Nela em foto de 2022.



15

CAPÍTULO 1

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

Leitura 1

BNCC em foco

CG: 4, 6, 8 e 9.

CEL: 1 e 3.

CELP: 2 e 3.

Habilidade: EF67LP37.

Orientações didáticas

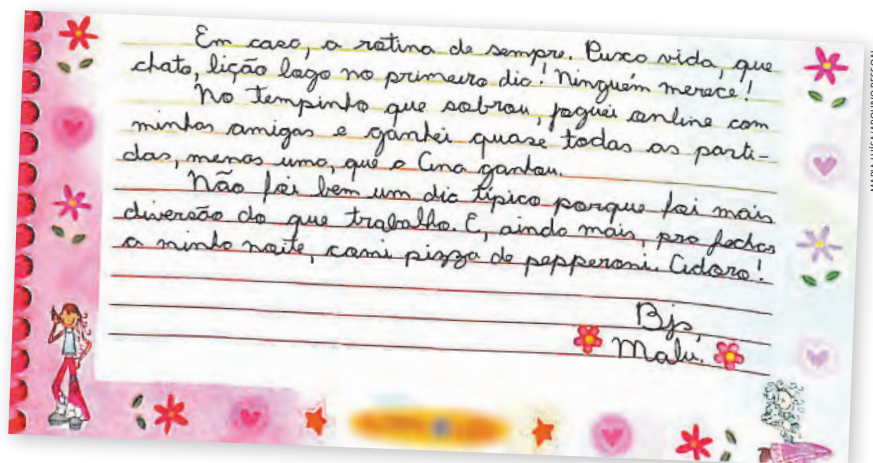
Antes de iniciar o estudo do gênero, incentive os estudantes a compartilhar suas experiências com o diário e converse sobre as expectativas que criaram ao tomar conhecimento da informação de que leriam páginas de diário e que seriam de pré-adolescentes e adolescentes (meninas de 11 anos e 12 anos). Ao terminar cada leitura, retome essa conversa inicial para refletir sobre aquilo que coincide ou não com as expectativas dos estudantes, fazendo-os perceber os diferentes contextos de produção. É provável que a primeira página coincida com o que anteciparam, mas não a segunda, cujo contexto é uma guerra. Caso algum estudante mencione um diário relativo a conflitos, como **O diário de Anne Frank**, valorize a informação e guarde-a para o momento de comparação com **O diário de Zlata**, quando será possível destacar como é interessante ler obras diversas e construir uma "biblioteca cultural" (ler sobre este conceito neste MP), isto é, um acervo pessoal de referências culturais que vão contribuir para tornar mais precisas e/ou complexas as leituras posteriores. O professor francês Jean-Marie Goulemot (2009, p. 116) nos lembra de que toda leitura é um processo comparativo; daí a importância de o estudante ter um acervo extenso e variado.

Orientações didáticas

Desvendando o texto – Nas questões propostas nesta subseção, predominam a localização de informações explícitas e as inferências simples. Sugerimos que você recolha as atividades para analisar o nível de desenvolvimento dessas habilidades relativas à leitura e planejar intervenções pontuais ou gerais caso perceba dificuldades. As atividades do volume continuarão desenvolvendo essas habilidades, mas, ciente do grau de seu desenvolvimento, você poderá orientar melhor a realização das propostas, bem como fazer adaptações necessárias e correções mais focadas.

Questão 4 – A distinção entre fato e opinião é uma das habilidades relativas ao campo jornalístico/midiático (EF67LP04), mas também pode ser observada e estudada em textos de outros campos, como o gênero diário, em que se misturam os acontecimentos e as impressões sobre eles.

Fala aí! – Neste momento, os estudantes provavelmente vivenciam seus primeiros dias de aula no 6º ano. Essa pode ser uma boa oportunidade para ouvi-los sobre suas impressões e para determinar coletivamente alguns combinados sobre momentos em que debaterão com os outros colegas: pedir a palavra levantando a mão; ouvir os colegas com respeito (mesmo quando não se concorda com alguma opinião); considerar as falas dos colegas, contemplando-as nas suas; respeitar direitos humanos independentemente da posição que se tenha.



Reprodução de página do diário de Maria Luísa E.

DESVENDANDO O TEXTO

1. Não. O retorno às aulas apresentou novidades, como os novos professores e a brincadeira com os colegas. Maria Luísa destaca logo no início que foi um dia *muuuuito legal*, o que deixa claro não ser um dia de rotina, um dia comum.
1. A página de diário de Maria Luísa trata do primeiro dia de volta às aulas. Foi um dia comum? O que permitiu a você chegar a essa conclusão?
 - a) Transcreva o trecho em que ela as apresenta.
 - b) O primeiro dia de aula frustrou as expectativas dela? Justifique sua resposta.
2. A menina revela suas expectativas em relação ao que viveria no primeiro dia de aula.
 - a) Transcreva o trecho em que ela as apresenta.
 - b) O primeiro dia de aula frustrou as expectativas dela? Justifique sua resposta.
3. Além de relatar fatos, o texto apresenta impressões e opiniões. Transcreva um trecho que comprove sua resposta.
4. Além da escola, o relato se passa em outro ambiente: a casa de Maria Luísa.
 - a) Os dois ambientes despertam reações semelhantes ou diferentes em Maria Luísa?
 - b) O que possibilitou a você chegar a essa conclusão?
5. Releia o seguinte trecho:

E se não caísse com ninguém? Ia ter de começar tudo de novo. Mas até que deu tudo certo.

A seguir há duas interpretações para a expressão *até que deu tudo certo*. Qual delas é válida? Copie-a no caderno.

- I. Maria Luísa sugere que tudo o que ela esperava de positivo deu certo no primeiro dia de aula.
- II. Maria Luísa sugere que, embora nem tudo tenha dado certo, predominaram os aspectos positivos no primeiro dia de aula.

16 2b. Não. No relato, Maria Luísa destaca sua esperança de estar com alguns colegas conhecidos e isso se confirma. Para a menina, o dia na escola foi divertido, e ela não se mostra descontente.

Dica de professor

Sempre que transcrever, isto é, copiar um trecho (parágrafo, frase, palavra etc.), use aspas (“...”) no início e no final.

Fala aí!

Em geral, como são suas expectativas sobre o primeiro dia de aula? São parecidas com as de Maria Luísa?

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



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

COMO FUNCIONA UM DIÁRIO?

Nesta seção, você responderá a perguntas que o ajudarão a refletir sobre as características do gênero textual **diário**.

1. Releia o início da página de diário escrita por Maria Luísa.

Querido diário,

Hoje foi um dia muiiito legal! Reencontrei minhas amigas e conheci os novos professores. Eu estava muito ansiosa pra saber a minha turma. Mas também com medinho. E se não caísse com ninguém? Ia ter de começar tudo de novo. Mas até que deu tudo certo.

- a) O relato apresentado é feito em primeira pessoa, que pode ser expressa pelas palavras *eu* e *nós*. Copie do trecho outras palavras que indicam que o relato é feito nessa pessoa.
 - b) Na sua opinião, por que a primeira pessoa é muito usada em um relato como esse?
2. O relato é feito, predominantemente, por meio de verbos que expressam a noção de passado.
 - a) Transcreva uma frase que exemplifique essa informação.
 - b) Explique por que os verbos que expressam passado costumam predominar em um diário.
 3. Observe a maneira como Maria Luísa estabelece uma interlocução, isto é, uma comunicação com o diário.
 - a) Que expressão é usada para iniciar essa comunicação?
 - b) E para encerrá-la?
 - c) Considerando essas expressões, como você descreveria a relação de Maria Luísa com o diário?
 - d) Por que algumas pessoas guardam seus diários escondidos ou trancados?

O **vocativo** é um chamamento. Nós o usamos em cartas, *e-mails* e bilhetes para indicar a quem nos dirigimos (*Caro Roberto*) e também nos diálogos (*Joana, você trouxe o livro?*). A expressão *Querido diário* também é um vocativo.

4. Em sua opinião, por que algumas pessoas se dedicam a escrever diários?

Da observação para a teoria

Os textos do gênero **diário** relatam fatos vividos pelo autor e apresentam reflexões, opiniões e sentimentos. Trata-se de uma comunicação íntima. As páginas são escritas diariamente ou há um pequeno intervalo de tempo entre elas. Não há uma estrutura fixa, mas, em geral, possuem data, vocativo e assinatura.

Fala aí!

O diário conta a vida íntima de uma pessoa. O que pode fazer com que ele seja interessante não apenas para quem o escreve? Quando ele pode despertar o interesse do leitor em geral?

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

1a. Sugestão: Formas verbais: *reencontrei, conheci, caísse*; pronomes: *minhas, minha*.

1b. A primeira pessoa refere-se a quem fala/escreve, e esse relato traz uma experiência pessoal.

2a. Sugestão: "Reencontrei minhas amigas e conheci os novos professores."

2b. No diário, em geral, relatam-se experiências que a pessoa viveu antes do momento da escrita.

3a. *Querido diário*.

3b. *Bjs*.

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

3d. O diário é uma comunicação íntima, que registra opiniões e sentimentos que o produtor não deseja que se tornem públicos.

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

Orientações didáticas

Como funciona um diário? – Questão 3c – Espera-se que os estudantes percebam que há um tratamento carinhoso, como se o diário fosse um amigo, um confessor de Maria Luísa.

Questão 4 – Retome a resposta que os estudantes deram à questão de antecipação: se um ou mais estudantes mantêm diários, pergunte por que fazem isso. Caso mencionem diários produzidos por familiares, peça que conversem com as pessoas que os escrevem e perguntem seus motivos.

Fala aí! – Com essa pergunta, espera-se que os estudantes prestem atenção a fatores como identificação e curiosidade, que podem levar um diário a despertar o interesse do leitor comum. Vale a pena perguntar se eles se identificam em alguma medida com o relato de Maria Luísa ou, de modo mais geral, se o texto lhes despertou interesse.

Leitura 2

BNCC em foco

CG: 1, 2, 3, 6 e 8.

CEL: 1, 2 e 5.

CELP: 2, 5, 7, 8 e 9.

Habilidades: EF69LP44, EF67LP04 e EF67LP28.

Orientações didáticas

Nossa opção por explorar um diário pessoal e um diário publicado está relacionada, entre outros fatores, ao objetivo de evidenciar para os estudantes exigências próprias das comunicações públicas, introduzindo ou recuperando a ideia de adequação de linguagem, que será explorada a seguir e é indicada pela CELP 5.

Os dados apresentados junto do fragmento de **O 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. O professor de História poderia, se fosse possível, estar presente em uma aula conjunta e tratar do contexto histórico que emoldura o diário. Outra opção seria, na impossibilidade da aula conjunta (ideal), o professor de História tratar na aula dele do contexto ou, pelo menos, fornecer subsídios para você falar do conflito na ex-Iugoslávia com mais propriedade.

Leitura 2 DIÁRIO PUBLICADO

Você vai conhecer, agora, um trecho do diário de outra menina: Zlata Filipović (pronuncia-se “Filipovitch”). Zlata tinha 11 anos quando seu país enfrentou uma guerra. O texto revela o confinamento da família em um apartamento durante o dia e no porão do vizinho à noite, a preocupação com as bombas lançadas sobre as casas, as dificuldades cotidianas e as reações da garota diante de um conflito político que ela não entende.

Segunda-feira, 28 de dezembro de 1992

Dear Mimmy,

Quanta coisa eu fiz nestes últimos dias!

Hoje fiquei em casa. Tive minha primeira aula de piano. Que abraço apertado nós nos demos, Biljana Čanković e eu. Desde março a gente não se via. Depois nos dedicamos a **Czerny, Bach, Mozart e Chopin – um estudo, uma fuga, uma sonata e uma peça**. Foi uma barra. Mas, como não vou mais à escola, vou poder me dedicar ao piano. Que bom! Você sabe, Mimmy, na escola de música estou no quinto ano.

Estamos sem água – e quanto à eletricidade, a coisa vai mais ou menos.

Quando eu saio e não há tiros, fico com a sensação de que a guerra acabou, mas os cortes de água e eletricidade, o inverno, a falta de lenha e de comida me trazem para a realidade e percebo que a guerra continua por aqui. E por quê? Por que esses “moleques” não entram num acordo? Estão se divertindo à beça. A nossas custas.

Escrevo você sentada na mesa, dear Mimmy. Estou vendo papai e mamãe. Os dois estão lendo. Quando eles levantam os olhos do livro, ficam pensando. Em que eles pensam? No livro que estão lendo? Ou será que tentam recolher os pedaços que a guerra espalhou? Sinto uma coisa esquisita vendo os dois assim. À luz da lamparina (como nossas velas acabaram, fabricamos lamparinas com óleo) eles me parecem cada vez mais tristes. Olho para papai. Como ele emagreceu! Perdeu vinte e cinco quilos pesados na balança, mas quando olho tenho a impressão de que deve ter sido até mais. Dá a impressão de que os olhos ficaram grandes demais para seu rosto. Mamãe também emagreceu muito. Parece que ela murchou, a guerra cavou rugas em seu rosto. Meu Deus, o que esta guerra fez de meus pais!... Eles já não se parecem com meu pai e minha mãe. Será que tudo isso acaba um dia, será que nossos sofrimentos em breve vão chegar ao fim para que eles voltem a ser o que eram – pessoas alegres, sorridentes, elegantes?

Esta guerra estúpida destrói minha infância e estraga a vida de meus pais. Mas POR QUÊ? **STOP THE WAR! PEACE! I NEED PEACE!**

Tudo bem, vou jogar uma partida de cartas com eles!

Zlata, que ama você.

FILIPOVIĆ, Zlata. **O diário de Zlata**: a vida de uma menina na guerra. Tradução Antonio de Macedo Soares e Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 112-113.

18

De quem é o texto?



Foto de 1995.

Zlata Filipović

(1980-) escreveu seu diário motivada pelo Unicef, instituição internacional que protege a infância. Foi pedido às crianças que mantivessem registros de seu cotidiano e sentimentos durante o conflito. Pouco depois, o diário de Zlata foi selecionado para publicação. Desde então, ela tem divulgado sua experiência pelo mundo e atuado em áreas ligadas à luta pela paz e pela tolerância.

Dear: Querida, em inglês.

Czerny, Bach, Mozart e Chopin: os austríacos Czerny (1781-1857) e Mozart (1756-1791), o alemão Bach (1685-1750) e o polonês Chopin (1810-1849) foram importantes compositores de peças para pianos e órgãos.

Um estudo, uma fuga, uma sonata e uma peça: composições musicais executadas com instrumentos, sem canto.

Stop the war! Peace! I need peace! “Parem a guerra! Paz! Eu preciso de paz!”, em inglês.

Biblioteca do professor

LEJEUNE, P. Diários de garotas francesas no século XIX: constituição e transgressão de um gênero literário. **Cadernos Pagu**, n. 8/9, p. 99-114. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1879>. Acesso em: 30 mar. 2022.

Para conhecer mais sobre o gênero diário e as motivações de sua produção, sugerimos a você a leitura deste ensaio: SCHWARZ, R. **Dois meninas**: uma leitura comparada de Machado de Assis e Helena Morley. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

Se desejar informações sobre a obra **Minha vida de menina**, leia esse livro do crítico Roberto Schwarz. Trata-se de um estudo comparativo desse diário com o romance **Dom Casmurro**, de Machado de Assis.

REFLETINDO SOBRE O TEXTO

1. Releia o início das páginas dos diários de Maria Luísa e Zlata:

03/02/2020

Querido diário,

Segunda-feira, 28 de dezembro de 1992

Dear Mimmy,

Por que as datas são importantes nesse gênero?

2. Em seu texto, Zlata conta como ela e a família viviam durante a guerra.
- No início do relato, por que a menina está feliz? **2b. Zlata deixou de ir à escola.**
 - No segundo parágrafo, a garota mostra que a guerra provocou uma importante alteração em sua rotina. O que aconteceu?
 - Que privações materiais a família de Zlata sofreu naquele período?
 - Zlata chama de *moleques* os líderes dos exércitos em conflito. Que opinião o uso dessa palavra revela? Por quê?
3. Além de apresentar fatos e narrar ações, os diários apresentam sequências de textos com outras finalidades.
- Zlata percebe que a guerra afetou seus pais. O que ela observa?
 - No parágrafo em que a menina trata desse tema, predomina o relato de ações ou a reflexão? **3b. A reflexão.**
 - Além de expor um fato, o que mais a frase a seguir revela: “Como ele emagreceu!”? **3c. O sentimento de pena, de dor da menina.**
 - Ao referir-se à guerra como *estúpida*, Zlata faz uma descrição objetiva ou apresenta um ponto de vista pessoal (subjetivo)? Justifique sua resposta. **3d. Apresenta um ponto de vista pessoal, pois expressa uma opinião.**
4. Quando Zlata escreveu seu diário, não sabia se seria publicado.
- Para quem ela escrevia inicialmente? **4a. Zlata escrevia para ela mesma.**
 - Após a publicação, quem passa a ser seu leitor? **4b. Todas as pessoas que leem a obra.**
 - Em sua opinião, por que houve interesse em publicar esse diário?
 - Levante uma hipótese: que alterações podem ter sido necessárias no texto para que ele pudesse ser publicado? **4c e 4d. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.**

Da observação para a teoria

Em geral, o leitor de um **diário** é o próprio autor. Trata-se de um texto particular, íntimo, usado para registro pessoal, por isso a linguagem costuma ser mais descontraída, com palavras e frases simples, embora alguns autores tenham um estilo mais elaborado.

Quando publicados, os diários ganham leitores diversos, e sua linguagem e conteúdo podem sofrer alterações para se adequar a uma comunicação pública.

1. Porque contextualizam os acontecimentos, relacionando-os à idade do autor, à época do ano etc.

2a. Zlata está feliz porque voltou a ter aulas de piano.

2c. A família de Zlata enfrentou cortes de água e eletricidade e falta de lenha e comida.

2d. O emprego de *moleques* revela uma opinião crítica, pois sugere que os líderes são irresponsáveis.

3a. Zlata nota que os pais estão desatentos e tristes. Afirma que ambos emagreceram e que o rosto da mãe ganhou rugas.

Sabia?

A guerra na ex-Iugoslávia

Entre 1991 e 2001, a Iugoslávia, uma nação que hoje não existe mais, enfrentou uma guerra interna que resultou em milhares de mortos. Os combates ocorreram por conflitos entre grupos que viviam no território, principalmente sérvios, croatas, eslovênios e muçulmanos, desejosos de criar países independentes, nos quais assumiriam o governo.

Sarajevo (pronuncia-se “Saraiêvo”), cidade em que Zlata morava, é a capital da Bósnia-Herzegovina, um dos países que integravam a antiga Iugoslávia.

Orientações didáticas

Refletindo sobre o texto – Sugere-se que as questões 1 a 3 sejam respondidas individualmente, no caderno. Aproveite a correção da questão 2 para observar como os estudantes respondem a questões de localização de informação explícita (itens a a c) e como se saem no reconhecimento de efeitos de sentido (item d).

Questão 2b – Comente com os estudantes que a escola de Zlata foi fechada quando a cidade começou a ser bombardeada, reabrindo quase um ano depois.

Questão 3d – Reforce o significado dos termos *objetividade* e *subjetividade*. O primeiro refere-se ao que se observa e é livre da interferência de sentimentos, tendências e opiniões. O segundo remete àquilo que está relacionado ao sujeito, seu íntimo e suas particularidades.

Questão 4c – Espera-se que os estudantes reconheçam que, ao tratar de um período de guerra, o diário tornou-se um documento histórico.

Questão 4d – Levante os aspectos indicados pelos estudantes. É importante que eles notem que o diário é produzido em um contexto mais íntimo e, por isso, de maior liberdade. No caso de uma divulgação pública, podem ser necessárias adequações na ortografia, na pontuação e em outros aspectos gramaticais. Também podem ser desejáveis alterações para evitar repetições de termos ou buscar palavras mais precisas. É possível, ainda, que algumas informações tenham de ser completadas, pois o leitor não conhece todas as referências do escritor.

Da observação para a teoria – Pergunte aos estudantes se eles gostaram de conhecer **O diário de Zlata** e se já tiveram alguma experiência na leitura desse gênero textual. Abra espaço para opiniões divergentes. Parte da turma pode não ter sido tocada pela história, considerando-a uma leitura difícil ou pouco interessante, enquanto outra parte pode ter visto ali a possibilidade de conhecer uma realidade diferente. Caso alguém tenha mencionado antes o popular **O diário de Anne Frank**, peça que fale da obra e de sua experiência de leitura.

Orientações didáticas

Desafio da linguagem – Selecione alguns parágrafos dos estudantes para comentar exemplos bem-sucedidos no estabelecimento da coerência com o contexto de guerra, com o texto original e estabelecimento da coerência interna (articulação entre parágrafos). Explique-lhes, por fim, que, em **O diário de Zlata**, os problemas são o frio e a falta de comida para pássaros, o que obriga a família a pedir ajuda aos amigos, já que Cicko não consegue comer nenhuma outra coisa. O canário morre ainda durante a guerra.

Caso haja dificuldades, selecione outro relato e repita a atividade. É possível, por exemplo, aproveitar o texto disponível na seção **Textos em conversa**.

Investigue – Pergunte aos estudantes se eles têm uma hipótese acerca do maior número de diários escritos por meninas. Depois, conte-lhes que a escrita de diários, realizada principalmente pelas jovens das classes sociais mais privilegiadas, no século XIX, era sugerida para as meninas porque elas não tinham a expectativa de atuar profissionalmente; apenas se preparavam para ser esposas e mães. Os diários eram vistos como forma de examinar a consciência e de praticar a escrita, e, muitas vezes, o texto era lido e corrigido pelas professoras particulares. Explique também que, atualmente, muitos *blogs* e *postagens* em redes sociais cumprem uma função semelhante à dos diários e sua produção é feita por homens e por mulheres indistintamente.

Para encerrar essa etapa, oriente uma pesquisa na internet: os estudantes devem entrar em *sites* de bibliotecas, editoras e de livrarias para encontrar diários reais ou ficcionais, adequados à sua faixa etária. Após ler as sinopses ou resenhas, em atividade individual escrita, eles devem indicar um diário que gostariam de ler e justificar sua opinião. Essa atividade dialoga com a CELP 8, que trata da seleção de obras de acordo com interesses pessoais. No final, verifique se existe, na biblioteca, um ou mais diários disponíveis; em caso afirmativo, leve-os para a sala de aula e sugira a leitura deles. Verifique a possibilidade de a escola adquirir uma ou duas obras desse gênero.

Desafio da linguagem

Em outras páginas do diário, Zlata relata como é difícil, no contexto do conflito, cuidar de seu bichinho de estimação, o canário Cicko. Redija um parágrafo sobre isso, imaginando-o como parte do texto da menina.

- Reflita sobre o tipo de problema que poderia acontecer com a ave.
- Identifique o melhor ponto do texto para incluir seu parágrafo, tomando cuidado para não interromper a exposição de uma ideia.
- Como você está dando continuidade ao texto, mantenha-se coerente com suas características: use a primeira pessoa e procure misturar fatos, impressões e opiniões, como faz Zlata.
- Releia o parágrafo para checar eventuais problemas de coerência.

Investigue

Mimmy é o nome que Zlata dá ao diário. Esse era o nome de um peixinho dourado que havia morrido. A ideia foi inspirada em Anne Frank, outra menina que escreveu um diário, o qual era chamado *Kitty*. No Brasil, uma menina que ficou conhecida por seu diário foi Alice Dayrell Caldeira Brant, que usou o pseudônimo Helena Morley para publicar **Minha vida de menina**.

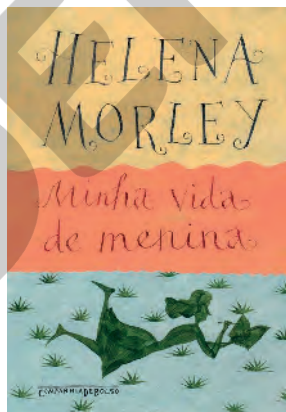
Faça uma pesquisa e responda: em que contextos Anne Frank e Alice Dayrell escreveram seus diários?



Reprodução da capa da publicação **O diário de Zlata**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.



Reprodução da capa da publicação **O diário de Anne Frank**. São Paulo: Record, 2003.



Reprodução da capa da publicação **Minha vida de menina**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

Investigue. A adolescente Anne Frank registrou a Segunda Guerra Mundial e a perseguição imposta a ela e a outros judeus pelos nazistas. Anne morreu em um campo de concentração, e seu pai, posteriormente, publicou o diário dela. A brasileira Alice Dayrell Caldeira Brant, já adulta, revisitou seu diário de adolescente e fez pequenas alterações para publicá-lo com o título **Minha vida de menina**. A obra mergulha na subjetividade da adolescente e no cotidiano da cidade mineira de Diamantina no final do século XIX.

Sabia?

Nem todos os diários retratam fatos reais. Alguns escritores reproduzem a estrutura desse gênero, mas inventam o conteúdo. Nesse caso, tanto a história de vida quanto o personagem que a conta em forma de diário são inventados. Trata-se de **diários ficcionais**.

Se eu quiser aprender **MAIS**

Divisão do texto em parágrafos

Mesmo quando são escritos apenas para a leitura do próprio produtor do texto, ou seja, quando não têm a finalidade de serem publicados, os relatos contidos nos diários são organizados em parágrafos, porque, em geral, estes são as unidades de composição dos textos escritos.

Como você sabe, frequentemente os parágrafos são identificados por um pequeno afastamento da margem esquerda na primeira linha. Nos textos das publicações digitais, no lugar desse afastamento, essa identificação pode ser feita por meio de uma entrelinha maior entre os parágrafos.

Não há uma quantidade de linhas determinada; o importante é que cada parágrafo tenha uma ideia ou um tema central, que pode ser acompanhado por ideias complementares. Quando uma nova ideia central é introduzida no texto, deve-se formar um novo parágrafo.

1. Observe como foi organizado um trecho de reportagem sobre Zlata Filipović e responda às questões.

Na época em que seu diário ajudou a dar publicidade aos horrores do **conflito étnico** em seu país, Zlata foi chamada de Anne Frank bósnia, em alusão à menina judia morta em um campo de concentração nazista aos 15 anos de idade. O título, no entanto, nunca a agradou. “Sou um pouco supersticiosa e ser comparada a alguém que teve um final tão triste me deixava preocupada com a possibilidade de ter a minha vida terminada de maneira tão trágica também”, conta. “Além disso, infelizmente depois surgiram Anne Franks em mais lugares como Afeganistão, Iraque e Síria.”

Apesar de ter vivido 18 de seus 32 anos na Irlanda, Zlata conta que Dublin não é sua casa como considera Sarajevo. A capital bósnia continua sendo o lugar ao qual pertence e destino para onde vai sempre que pode, apesar das sequelas deixadas pelo conflito [...].

GOMBATA, Marcílea. A não ficção de Zlata Filipović. **Carta Capital**. Cultura, São Paulo, 5 set. 2013. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/cultura/a-nao-ficcao-de-zlata-filipovic-61112/>. Acesso em: 14 mar. 2022.

- a) Qual é a ideia central do primeiro parágrafo?
- b) Qual é a ideia complementar?
- c) Em torno de qual ideia central se organiza o segundo parágrafo?
- d) Como essa ideia é complementada?
- e) Está adequada a divisão do trecho em dois parágrafos? Justifique sua resposta.

1a. A comparação entre Zlata e Anne Frank.

1b. A explicação de Zlata sobre o motivo pelo qual não lhe agrada a comparação com a menina judia.

1c. Em torno da ideia de que Zlata considera Sarajevo sua casa, e não Dublin, onde viveu durante dezoito anos.

Confronto entre grupos de diferentes origens culturais, religiosas, raciais ou geográficas.

1d. Com a explicação de que Zlata visita sua cidade sempre que pode, apesar de o conflito ter deixado problemas.

1e. Sim. O trecho apresenta duas ideias centrais diferentes: a comparação entre Zlata e Anne Frank e a relação de Zlata com sua cidade. Portanto, é correto que esteja dividido em dois parágrafos.

Se eu quiser aprender mais

BNCC em foco

CG: 6.
CEL: 2.
CELP: 2 e 3.
Habilidade: EF67LP25.

Orientações didáticas

As atividades da seção destacam a organização do texto em parágrafos correspondentes a unidades de sentido. Trata-se de revisão de um objeto de conhecimento muito enfatizado entre o 3º e o 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Verifique se esse conhecimento está consolidado e, caso note dificuldades, explore-o em novas atividades destinadas a toda a turma ou a estudantes específicos.

Orientações didáticas

Questão 2c – Mostre que Maria Luísa definiu critérios para agrupar determinadas frases e separá-las de outras, como sugerem os títulos dados. Entretanto, não há uma forma única de organizar o texto; os estudantes poderiam, por exemplo, dividir o primeiro parágrafo em dois, colocando o reencontro com a escola em um e a expectativa por esse momento em outro; ou, ainda, unir o quarto e o quinto, já que ambos relatam atividades feitas em casa.

É lógico! – Ao longo do volume, o estudante encontrará boxes como este. Eles tornam consciente o fato de que várias das ações realizadas para resolver atividades envolvem habilidades ligadas ao chamado pensamento computacional (no MP geral este tópico está desenvolvido em detalhes). O objetivo é que ele vá percebendo, aos poucos, que pode criar padrões para resolver tarefas, o que facilita suas respostas e permite avanços. Se a escola contar com um professor de Pensamento computacional e/ou de Programação, procure organizar com ele algumas aulas conjuntas. O importante é o aluno perceber que o pensamento computacional não está necessariamente ligado a um computador, mas que um especialista pode transformar essa estrutura de pensamento em oportunidades de programação.

Questão 3 – Os cinco parágrafos do texto estão delimitados com um asterisco (*). Se preferir evitar a cópia integral do texto, peça aos estudantes que escrevam apenas o início da primeira frase de cada um. Ajude-os a perceber que a divisão dos parágrafos foi realizada levando-se em conta o assunto apresentado em cada um: o primeiro parágrafo explica brevemente o que é o estatuto; o segundo menciona algumas datas, situando o documento historicamente; o terceiro e o quarto dão exemplos dos direitos assegurados pelo ECA; e o quinto lista os responsáveis pelo cumprimento do estatuto. Mostre também que outro critério para a divisão em parágrafos é o fato de que algumas frases se relacionam diretamente às anteriores, não devendo ser isoladas. É o caso da terceira frase do segundo parágrafo, que retoma as discussões mencionadas na frase anterior.

Continua

- Na página de diário reproduzida no início deste capítulo, Maria Luísa dividiu seu texto em parágrafos.
 - Quantos são os parágrafos? **2a. Seis.**
 - Atribua um título a cada parágrafo, formado por uma palavra ou expressão que informe o conteúdo principal.
 - Se você fosse segmentar (dividir) esse texto, repetiria ou alteraria a organização feita por Maria Luísa? Por quê?
- O trecho a seguir foi extraído de uma reportagem e reproduzido em um bloco único. Copie-o no caderno, segmentando-o em cinco parágrafos, os quais foram unidos para fins didáticos.

Estatuto da Criança e do Adolescente completa 30 anos

No dia 13 de julho, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) completa 30 anos. O ECA é um compromisso dos adultos de proteger as crianças (até 11 anos) e adolescentes (de 12 a 18 anos) usando um conjunto de normas. Antes do estatuto, existiam poucas leis especificamente sobre crianças e adolescentes. Em 1989, a Organização das Nações Unidas fez uma reunião com 196 países para discutir o assunto e pensar em formas de garantir uma infância e adolescência saudável e feliz. Essas ideias discutidas na ONU influenciaram a criação do ECA, em 1990.* O ECA garante, por exemplo, que crianças sejam atendidas primeiro em postos de saúde e hospitais. Em caso de acidente de trânsito, elas devem ser as primeiras resgatadas e socorridas.* Até os direitos de brincar, ter opinião e estudar estão assegurados pelo estatuto. Assim como o direito de descansar e a proibição do trabalho infantil. Tudo de que um jovem precisa para crescer com dignidade está incluso no texto.* A responsabilidade de assegurar que o ECA seja cumprido é de todos os adultos — seja no governo, na sociedade ou dentro da família. [...]

ESTATUTO da Criança e do Adolescente completa 30 anos. **Jornal Joca**, São Paulo, 13 jul. 2020. Disponível em: <https://www.jornaljoca.com.br/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-completa-30-anos/>. Acesso em: 14 mar. 2022.



É lógico!

Para dar um título ao parágrafo, você precisa reconhecer a informação mais importante e dispensar as demais. Essa habilidade é chamada **abstração** e faz parte do pensamento computacional.

2b. Sugestão: 1. De volta à escola; 2. Brincadeira de batata-quente; 3. Gosto por desafios; 4. Rotina em casa. 5. Jogo on-line; 6. Conclusão sobre o dia.

2c. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

Continuação

Esse importante documento, o ECA, será explorado no volume do 8º ano, no estudo do gênero **estatuto**. Não obstante, dada sua relevância, assegure-se de que a turma entendeu o que ele é e a importância que tem. Pergunte também a quem se destina a reportagem, ou seja, qual é o leitor previsto, para verificar se os estudantes compreenderam que a informação dada se destina a eles, beneficiários diretos do ECA. A fim de ampliar a familiaridade da turma com o estatuto, realizando uma atividade breve, organize os estudantes em quartetos e oriente-os a criar mais um parágrafo para a reportagem, com a abordagem de dois direitos previstos no estatuto que consideram fundamentais. Uma das fontes confiáveis que podem ser consultadas por eles é **ECA em tirinhas para crianças**, produzido pela Câmara dos Deputados, que está disponível em: https://plenarinho.leg.br/wp-content/uploads/2018/07/ECA_2015_150dpi.pdf. Acesso em: 14 mar. 2022.

Textos em CONVERSA

Leia agora a transcrição do relato do médico Jayme Murahovschi para o Museu da Pessoa, em São Paulo (SP). Esse museu virtual (o acervo não está exposto em uma casa; existe apenas na internet) colhe e mantém relatos feitos por pessoas diversas a respeito de suas experiências de vida. Observe como o texto conversa com **O diário de Zlata**.

Eu ia pro **Mackenzie**, né? Então eu tinha que sair cedo, porque começava meio-dia, meio-dia e pouco, saía de casa onze horas, então tinha que almoçar um pouquinho antes das onze. E como é que eu sabia que era hora do almoço? O **Ipiranga** era um bairro fabril. Tinha muitas fábricas e tocava a sirene. Quando tocava a sirene, era hora de almoçar, então me lembro um dia, eu estava brincando no quintal, tinha um quintal lá, e tocou a sirene. Eu disse: “Ué! Tá muito cedo. Será que eu me enganei?”. Então, eu disse pra minha mãe: “Tá na hora?”. Ela também ficou espantada. Aí olhamos o relógio, e era cedo. Era dez horas, talvez um pouco depois das dez. Era cedo. “Será que tá certo o relógio?”. O único relógio da casa, né? “Então, eu vou no Bar Azul”, que era um bar... tem até hoje lá, era só atravessar a rua, tinha um bar azul na esquina, que lá tinha um outro relógio. Quando eu atravessasse a rua, e estava me aproximando do Bar Azul, eu ouvi tocar no rádio do Bar Azul, tava tocando o Hino Nacional. Me bateu, acabou a guerra! Realmente, era aquele dia oito de maio, né?, de 1945, em que terminou a Segunda Grande Guerra.

A Força Expedicionária Brasileira voltou, e fez um desfile no **Anhangabaú**, e meu pai me levou pra ver, né? E depois, aí era... olha... uma festa. A guerra terminou. Toda aquela desgraça, né? Então, realmente, assim, foi inesquecível, né?

MUSEU DA PESSOA. Gente simples, mas sonhava isso: História de Jayme Murahovschi. São Paulo, 2 nov. 2014. Disponível em: <https://acervo.museudapessoa.org/pt/conteudo/historia/gente-simples-mas-sonhava-isso-96053>. Acesso em: 14 mar. 2022.

1. Com base no relato, identifique e descreva o local em que morava o falante. **1. Ele morava no Ipiranga, um bairro fabril da cidade de São Paulo. Sua casa tinha quintal e ficava perto do Bar Azul.**
2. É possível deduzir sua idade no momento em que ocorreu o fato relatado? Explique sua resposta.
3. Que importante fato histórico ocorreu na data escolhida para o relato? **3. O final da Segunda Guerra Mundial.**
4. Uma ação que fugia da rotina levou Jayme a perceber que estava acontecendo algo diferente naquele dia. Que ação foi essa?
5. Foi preciso que alguém explicasse a Jayme o que estava acontecendo? Justifique. **5. Não. Jayme, já alertado pelas sirenes, concluiu, ao ouvir o Hino Nacional, que a guerra tinha terminado.**



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

Mackenzie: Colégio Presbiteriano Mackenzie, instituição de ensino particular em São Paulo.

Ipiranga: bairro na capital paulista.

Anhangabaú: Vale do Anhangabaú, região situada no centro da cidade de São Paulo e lugar de manifestações e *shows* populares.

2. Na época, o falante era uma criança, porque relatou que estava brincando no quintal quando ouviu o som das sirenes.

4. As sirenes das fábricas começaram a tocar mais cedo, antes da hora do almoço.

Textos em conversa

BNCC em foco

CG: 1 e 4.
CEL: 1 e 3.
CELP: 1, 3 e 7.

Orientações didáticas

No Capítulo 2, iniciaremos a discussão sobre língua falada e língua escrita e passaremos a incluir marcas de oralidade nas transcrições. Como este é o capítulo inicial, optamos por não inserir algumas delas (como pausas ou omissão de sílabas) no relato do médico, pois poderiam confundir os estudantes. Sugerimos que, se possível, a turma assista ao vídeo do depoimento e responda às questões oral e coletivamente, sem o apoio da transcrição. Para isso:

1. Exiba o vídeo duas vezes;
2. Pergunte aos estudantes se eles têm dúvidas;
3. Inicie a verificação da compreensão e o debate da última pergunta. Caso não seja possível assistir ao vídeo, faça a leitura do texto, em voz alta, sem oferecer aos estudantes o apoio do texto escrito. Não é preciso que tomem nota durante a apresentação do texto. Eles devem exercitar a escuta atenta.

Orientações didáticas

Questão 9 – Escute a opinião dos estudantes e ajude-os a perceber que os dois relatos revelam pontos de vista pessoais, mais relacionados às emoções sentidas e menos precisos e completos em relação aos fatos. Ainda assim são textos úteis para complementar fontes históricas, pois oferecem uma visão de como as pessoas comuns viveram os acontecimentos. O termo **fonte** (de pesquisa) será introduzido no Capítulo 3.

6. Que expressão usada pelo falante revela a maneira como ele interpretava os acontecimentos que antecederam aquele dia? 6. *Aquela desgraça toda.*
7. Que acontecimentos, ocorridos após o fato, ficaram na memória do falante? 7. *O retorno da Força Expedicionária Brasileira e seu desfile no Anhangabáú.*
8. Aponte semelhanças e diferenças de conteúdo entre os relatos do médico e de Zlata.
9. Para estudar fatos antigos, costumamos recorrer a livros de História, enciclopédias, reportagens etc. Você acha que o diário de Zlata e o relato de Jayme são documentos confiáveis para estudarmos os fatos históricos abordados? Por quê? 9. *Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.*

Sabia?

O Brasil na Segunda Guerra Mundial

A guerra durou seis anos, de 1939 a 1945, e foi travada por dois blocos: de um lado, Alemanha, Itália e Japão formaram o Eixo; de outro, França, Grã-Bretanha, Estados Unidos, União Soviética e China eram os Aliados. O conflito produziu milhões de mortes, incluindo as causadas pela perseguição dos nazistas aos judeus e pelo uso da bomba atômica no Japão. Os Aliados saíram vencedores.

O Brasil manteve-se neutro até 1942. Em 1944, a Força Expedicionária Brasileira (FEB), formada por 25 mil soldados, chegou à Itália para ajudar os Aliados. Algumas bases navais e aéreas do Nordeste brasileiro também foram usadas durante a guerra.



Soldados da Força Expedicionária Brasileira marcham em direção ao porto de Nápoles, na Itália, em julho de 1944. Ao fundo, vê-se o Castello Nuovo.

8. Os dois relatos mostram a visão de crianças a respeito de fatos históricos muito relevantes, ambos conflitos armados. Zlata, porém, aborda uma guerra que atingia diretamente sua família, portanto era motivo de desespero, enquanto Jayme fala de uma guerra travada longe de sua casa, já em seu final, por isso o tom é mais leve.

Falando sobre a NOSSA LÍNGUA

Como nos comunicamos?

Como você viu, os diários de Maria Luísa e Zlata envolvem situações comunicativas diferentes: o primeiro é um texto íntimo, que a menina fez pensando nela mesma como leitora; o segundo também foi pensado assim a princípio, mas depois foi reorganizado para ser publicado e lido por muitas pessoas.

Nas próximas seções, você estudará a maneira como interagimos uns com os outros.


COMEÇANDO A INVESTIGAÇÃO

Vamos reler o final da página do diário de Zlata.

Esta guerra estúpida destrói minha infância e estraga a vida de meus pais. Mas POR QUÊ? STOP THE WAR! PEACE! I NEED PEACE!

Tudo bem, vou jogar uma partida de cartas com eles!

Zlata, que ama você.

1. Há um trecho em que as palavras estão escritas só com letras maiúsculas. Considerando o contexto, por que estão grafadas assim?
2. O texto que você leu foi publicado em livro, usando letra de imprensa. A primeira versão dele, no entanto, foi manuscrita. Que recursos a menina poderia ter usado, nessa versão, para obter o mesmo efeito das palavras escritas com letras maiúsculas?
3. Após esse trecho, a menina usa a expressão *tudo bem* e comenta que vai jogar cartas com os pais. Essa decisão parece incoerente, se considerarmos o que expressou no parágrafo anterior? Explique sua resposta.
4. Se o trecho “que ama você” fosse substituído pelo desenho , seu sentido seria preservado? Explique.

Nas questões anteriores, você explorou recursos usados por Zlata para relatar fatos e expressar sentimentos e opiniões. Como pôde observar, ela não se valeu apenas de palavras; a maneira como as registrou também construiu o sentido do texto. E ela poderia, ainda, ter empregado outros recursos para isso.



1. Elas expressam a indignação de Zlata com a guerra: ela não consegue entender o que motiva a guerra, tamanho o estrago que ela causa; também clama enfaticamente pelo fim da guerra e pela paz.

2. Sugestão: Além de usar o mesmo recurso, ela poderia ter grifado as palavras, reforçado a cor das letras, usado uma cor diferente da que usou nas outras partes do texto.

3. Não. A menina havia falado da preocupação com os pais e decidir jogar cartas com eles é uma forma de aproximação e de estabelecer alguma normalidade nas relações.

4. Sim. Nesse caso, expressaria o amor de Zlata pelo interlocutor, o diário.

Falando sobre a nossa língua

BNCC em foco

CG: 1, 2, 3, 4, 6 e 7.

CEL: 1, 2, 3, 4 e 5.

CELP: 1, 3, 6, 7 e 9.

Habilidades: EF67LP07, EF67LP08, EF67LP38 e EF69LP17.

Tópicos trabalhados na parte de linguagem deste capítulo

- Comunicação, interação, linguagem e língua.
- Linguagem verbal e linguagem não verbal.

Orientações didáticas

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a abordagem das práticas linguísticas considera o processo interativo ocorrendo em dado contexto social. A primeira habilidade citada no ciclo (EF15LP01) é “identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais [o estudante] participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam” (BNCC, p. 95). A partir disso, são definidas as práticas relativas à abordagem dos vários gêneros propostos.

A primeira seção **Falando sobre a nossa língua** do 6º ano procura ressignificar e aprofundar essa aprendizagem – no caminho da progressão de aprendizagens – com a ampliação da dimensão analítica. Coloca-se como um ponto de partida para os estudos de todos os eixos – Leitura/Escuta – Produção de texto, Oralidade e Análise linguística/semiótica – a serem desenvolvidos neste e nos próximos anos, ao mesmo tempo que espera, por meio deles, ganhar mais precisão e abrangência.

Para entender como a coleção aborda a análise linguística/semiótica, leia a introdução do MP na parte geral.

Orientações didáticas

Sugere-se que os estudantes discutam, oralmente, as questões 1 a 4, relativas ao diário de Zlata, e que você os ajude a perceber que estão iniciando um estudo sobre recursos usados nas interações. Em seguida, devem discutir as questões relativas à obra **Sinceramente Maisa: histórias de uma garota nada convencional**, novamente com o objetivo de reconhecer a articulação das várias linguagens para a construção do sentido do texto. Finalizadas as observações iniciais, faça a leitura do texto teórico fazendo paráfrases para ajudar a compreensão. Assegure-se de que estão compreendendo os conceitos e as explicações e que conseguem relacioná-los às questões que responderam no início da seção. Após terminar a exposição, solicite a eles que leiam novamente o texto didático para verificar se não há dúvidas.

Embora estejamos apresentando conceitos, não é recomendável que os estudantes os anotem ou reproduzam. São conceitos complexos, cuja apropriação se dará progressivamente conforme eles forem convidados a aplicá-los ou mobilizá-los para compreender novas explicações.

Questão 5 – Pergunte aos estudantes por que Maisa usou a palavra *booo*. Eles devem observar que ela está sugerindo que o leitor pode se surpreender diante da informação de que seu livro não é uma biografia.

Questão 6 – É interessante que os estudantes saibam que, para a composição de um livro, é formada uma cartela de cores, isto é, são escolhidas algumas cores que serão exploradas na escrita de títulos, fundos de imagens, ilustrações etc. Eles podem observar, por exemplo, que o verde e o vermelho predominam na composição deste volume.

1. Parte dos cabelos, um dos dedos e o quadril de Maisa estão sobrepostos ao fio branco, cobrindo-o, o que dá a impressão de que a imagem dela está “à frente”. Esse recurso faz a imagem da artista parecer mais perto do leitor, sugerindo proximidade entre ambos.

Para continuar refletindo sobre esses recursos, observe, agora, a reprodução das páginas que abrem um capítulo do livro **Sinceramente Maisa: histórias de uma garota nada convencional** e responda às questões.

2. O olhar de Maisa estabelece contato direto com o interlocutor, o sorriso expressa cordialidade, simpatia e descontração, reforçando a impressão de proximidade. As mãos de Maisa apontam para o título do capítulo, o que enfatiza a relação entre ela, o livro e o leitor.

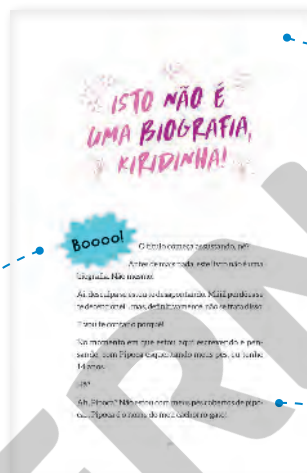
1. Esta linha sugere uma moldura, mas a foto de Maisa não está dentro dela. Como é criada a impressão de que a foto está “à frente” da moldura? Que efeito isso provoca?

2. Maisa também se comunica com o corpo. O que sua expressão facial expressa? E suas mãos?

3. A quem Maisa se dirige, ou seja, quem é seu interlocutor? Como você chegou a essa conclusão?



FOTOS: © 2016 MAISA DA SILVA ANDRADE / EDITORA GUTENBERG



SILVA, Maisa. **Sinceramente Maisa: histórias de uma garota nada convencional**. São Paulo: Gutenberg, 2016. p. 24-25.

4. Descreva o uso das cores na composição dessas páginas.

4. Predominam, nas páginas, as cores lilás, preto, branco e roxo. Elas estão no fundo da imagem, na saia da jovem, nos parágrafos, no título e nos desenhos delicados que estão ao seu redor. Dessa forma, cria-se uma continuidade entre as partes.

5. Em que situações é usada a palavra que aparece dentro do balão? Que efeito a presença do balão causa no texto?

5. A palavra *boooo* é usada para pregar um susto. Espera-se que os estudantes percebam que o balão confere informalidade, descontração ao texto.

6. Maisa dirige-se ao interlocutor como se estivesse conversando com ele. Identifique alguns recursos usados por ela, nos parágrafos, para sugerir que está falando.

6. Sugestão: Maisa usa algumas expressões típicas de conversas, como *né*, *ai* e *hã*; emprega o termo *kiridinha*, que sugere uma forma de pronunciar a palavra; emprega o termo *iiiiii*, indicando, com a repetição das vogais, a ênfase que usaria ao falar.

Nas páginas reproduzidas, há um ato de **comunicação**, que se dá pela **interação** entre os interlocutores, ou seja, entre quem fala (Maisa) e com quem ela fala (a leitora, a quem se refere como *kiridinha*). O mesmo ocorre no diário de Zlata: ela imagina o diário como um interlocutor, um amigo querido a quem conta o que está se passando.

A língua: seleção e combinação
– Questões 1 e 2 – É suficiente que os estudantes analisem a tira e respondam oralmente às questões. Elas contribuem para a exposição do tópico.

O que possibilita a interação é a **linguagem**. A linguagem nos dá inúmeras possibilidades de apreender e explicar o mundo, além de nos permitir criar outras realidades. É por meio dela que expressamos sentimentos, fazemos pedidos, procuramos convencer alguém a fazer ou a pensar algo, entre tantas outras ações.

A linguagem é diversa

Como foi visto, para produzir o sentido das páginas do livro de Maisa, foram usados vários recursos – texto escrito, imagens, cores, a posição dos elementos no espaço da página. O emprego de palavras faladas ou escritas caracteriza a **linguagem verbal**. Também são linguagem as imagens estáticas ou em movimento, os arranjos de diagramação, o ritmo e a altura da voz quando se fala, as expressões faciais, os gestos, entre outros elementos não verbais. Todos eles juntos e articulados constroem os significados.

Toda interação ocorre em um **contexto**, termo que se refere às circunstâncias envolvidas nesse ato: momento, lugar, intenções dos interlocutores etc. No caso do livro de Maisa, um dos principais elementos do contexto é a intenção de estabelecer uma conversa descontraída. Já no diário de Zlata, chamam atenção no contexto as adversidades causadas pela guerra, que determinam o conteúdo do que diz e também sua forma de se expressar, como revela o uso das letras maiúsculas no pedido de paz.

A língua: seleção e combinação

A **língua** é a maneira como realizamos a linguagem verbal. Ela envolve uma **convenção**. Quando ouvimos ou lemos a palavra *estrela*, por exemplo, sabemos que indica um corpo celeste. Em determinados contextos, também sabemos que o termo pode se referir a uma artista de destaque (a estrela da novela, por exemplo). Portanto, estabelecemos uma relação entre a palavra e o elemento representado por ela.

Contudo, para ser considerado falante de uma língua, não basta conhecer o conjunto de palavras que a compõem e os sentidos que podem expressar. É preciso dominar também sua **gramaticalidade**, isto é, a maneira própria como as palavras são selecionadas e combinadas para formar as frases e os textos.

Veja o que acontece com o personagem desta tirinha do cartunista paraense José Aguiar.



ÁGUIAR, José. *Nada com coisa alguma*. [201-]. 1 tirinha.

1. Se alguém ouvisse a fala do segundo quadrinho, poderia compreendê-la? Por quê? 1. Não. As palavras e as sílabas estão embaralhadas.
2. O que causa estranhamento na fala do terceiro quadrinho? 2. A ordem em que as palavras foram colocadas.

Orientações didáticas

Boxe conceito – O conceito de língua é complexo, e o apresentado no boxe não pretende ser definitivo. Optamos por colocar o estudante em contato com o conceito gradativamente ao longo dos primeiros capítulos, conforme são feitas as relações entre língua e cultura e é apresentado o fenômeno da variação linguística.

Sabia? – Comente com os estudantes que a Libras pode ser adaptada aos surdos-cegos com o uso do tato. Também comente que ela possui convenções e estrutura gramatical própria, por isso é uma língua.

Investigando mais – Sugerimos que, inicialmente, os estudantes realizem as questões 1 a 3, cujo foco é a construção do sentido a partir da articulação das linguagens. A correção lhes permitirá verificar se compreenderam os conceitos de interação, linguagem verbal e linguagem não verbal e se estão fazendo leituras adequadas dos textos, amparando-se neles. Ajude-os a identificar e a formular dúvidas. Solicite, então, a realização da quarta questão, em que precisarão mobilizar os mesmos conceitos em uma leitura mais desafiadora. Faça a correção para verificar o nível de compreensão do texto. A questão 5 também trata das várias linguagens, mas conduz as observações para a língua.

Sugerimos que os estudantes tenham tempo, no final da correção coletiva, para voltar às suas respostas a fim de tornar as correções mais completas e claras e verificar se ainda há dúvidas. Depois, solicite que algumas respostas sejam lidas para confirmar se, de fato, as correções estão sendo feitas de maneira atenta e se há algum conceito ou procedimento a reforçar.

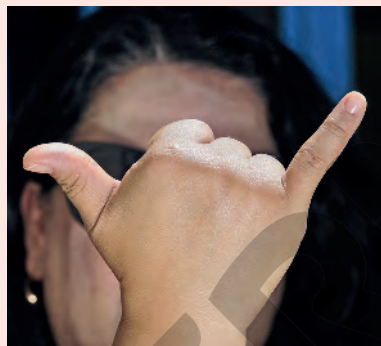
Para criar o humor, o cartunista usou construções que não seguem a gramaticalidade da língua portuguesa e, por isso, expressam o sentimento de confusão.

Quando produzimos um texto, selecionamos, entre os termos da língua, aqueles mais adequados para o sentido que desejamos construir. Além disso, usamos regras de combinação das palavras, valendo-nos de um conhecimento de regras gramaticais que fomos adquirindo conforme aprendemos a falar.

A **língua** é um conjunto de palavras selecionadas e combinadas para formar enunciados, isto é, construções com sentido. Por se tratar de um fenômeno cultural, a língua se modifica conforme o tempo passa e tem variações motivadas pelas características dos falantes e pelas situações em que é usada.

Sabia?

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma língua de modalidade visual-motora, ou seja, que comunica por meio de gestos, expressões faciais e sinais criados a partir da combinação da forma e do movimento das mãos e do ponto no corpo ou no espaço onde eles são executados. É usada por pessoas surdas e surdo-cegas e por pessoas ouvintes que aprenderam a empregá-la.



Na foto, um pedido de desculpa em libras.

INVESTIGANDO MAIS

1. Leia a tirinha a seguir, observando a interação entre os personagens.



BECK, Alexandre. **Armandinho**. 20 jun. 2017. 1 tirinha. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144.113963.488356901209621/1584326388279328>. Acesso em: 12 abr. 2022.

- a) Nesse contexto, o que significa estar lesionado *no bolso*?
1a. Significa estar sem dinheiro.

28

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

Fala aí!

Em certo período, as tirinhas de Armandinho passaram a ter como tema o desemprego do pai do personagem. Na sua opinião, um tema como esse pode interessar aos leitores da tirinha, em especial às crianças e aos adolescentes? Por quê?

Fala aí! – Estimule os estudantes a apresentar suas opiniões. Se possível, ouça tanto aqueles que acham o tema interessante como aqueles que o rejeitam. É importante que os estudantes reconheçam que o tema faz parte da vida das famílias brasileiras e que, ao trazê-lo para as tirinhas, o quadrinista Alexandre Beck permite aos leitores mais novos e aos adultos que enfrentam o problema identificarem-se com os personagens e sentirem-se, assim, menos solitários. No caso dos leitores que não se identificam com a situação, reconhecê-la pode estimular a reflexão e a empatia.

Orientações didáticas

Questão 2 – Para finalizar a análise, pergunte aos estudantes se iniciaram a leitura pela imagem central. Provavelmente, muitos indicarão que leram primeiro o texto verbal à esquerda. Explique que essa é a direção de leitura que seguimos no Ocidente e pergunte por que o produtor da peça optou por colocar o texto verbal naquela posição. A ideia é que os estudantes observem que o texto contextualiza a imagem, contribuindo para a construção de seu sentido.

Questão 3 – Diante da impossibilidade de confirmar a autoria dos gifs e solicitar autorização de uso, criamos este especialmente para fins didáticos.

- b) Fê não compreendeu, inicialmente, o que Armandinho estava lhe dizendo. Por que isso ocorreu?
- c) A menina acreditou que daria uma boa notícia para o amigo. Qual?
- d) Que recursos não verbais contribuem para a menina comunicar a seu interlocutor que estava dando uma boa notícia?
- e) Armandinho explica o problema do pai e, ao mesmo tempo, comunica suas impressões sobre a situação. Explique como a linguagem verbal e a linguagem não verbal se relacionam para construir esse sentido.

2. Leia uma peça publicitária feita para circular em redes sociais. Ela foi produzida pelo Conselho Nacional de Justiça para uma campanha de incentivo à adoção.



Reprodução de cartaz da campanha #AdotarÉAmor 2021, produzida pelo Conselho Nacional de Justiça.

- a) Que ideia é comunicada nessa peça publicitária por meio da linguagem verbal?
- b) Observe a posição dos personagens desenhados no centro da peça. O que é comunicado por meio da posição do braço da criança? E do braço do homem?
- c) A campanha procura mostrar que famílias formadas por adoção também têm fortes laços afetivos. Qual recurso não verbal é o principal responsável por comunicar a ideia de laço, vínculo? Explique sua resposta.
- d) Releia o texto verbal. Que parte tem mais destaque: “adotar é amor” ou “onde começa um novo lar”? Que recurso garante esse destaque?

3. Veja algumas das imagens que compõem este gif. Tente imaginar o movimento.



Gif criado pelos autores especialmente para esta obra.

O termo **recurso** refere-se ao *meio* empregado para obter determinado efeito. Em uma tirinha, por exemplo, balões de fala desenhados com linhas tracejadas são um recurso gráfico para sugerir que o personagem murmura. Já o uso da expressão *em primeiro lugar*, em um artigo de opinião, é um recurso linguístico para organizar as ideias.

1b. Fê entendeu a palavra *lesionado* em seu sentido mais comum, que diz respeito a um problema físico.

1c. A notícia de que o pai do garoto, diferentemente do que pensava, poderia participar da gincana, já que deveria apenas ajudar com dinheiro, e não participando dos jogos.

1d. Seu sorriso e o braço estendido em direção a Armandinho.

1e. Por meio da linguagem verbal, Armandinho conta o que ocorreu; enquanto, por meio de seu semblante sério, mostra que a situação o entristece ou preocupa.

2a. A ideia de que a adoção permite construir um novo lar, repleto de amor.

2b. A posição do braço da criança sugere alegria, euforia; a do braço do homem, proteção e aproximação.

2c. O uso da linha contínua, que associa a palavra *lar* ao desenho da família e ao coração, usado tradicionalmente para sugerir amor.

2d. “Adotar é amor”. O uso de letras maiúsculas em “adotar é” e as letras em tamanho maior.

Orientações didáticas

Questão 4d – Essa é uma boa questão para você avaliar o nível de leitura dos estudantes. Alguns deles poderão alcançar um primeiro plano de sentido e relacionar o sucesso do malabarista ao fato de que estaria não apenas jogando as bolinhas como também equilibrando um aparelho de televisão. Outros observarão que está sendo construída uma crítica ao fato de que as pessoas atribuem muito valor àquilo que é transmitido pela televisão.

Questão 4e – Destaque, entre as opiniões apresentadas, aquelas que indicam o valor excessivo que as pessoas dão àquilo que é transmitido pela televisão.

Fala aí! – Estimule os estudantes a falar de suas experiências pessoais. Essa é uma boa estratégia para a turma se conhecer. Depois, aproveite os exemplos dados pelos estudantes para retomar a ideia de arte contemporânea e arte tradicional, mencione exemplos, como o *breakdance* e o frevo, e solicite aos estudantes que tragam novos exemplos. Pergunte, então, se, na opinião deles, as danças e os ritmos tradicionais deveriam ser mantidos ou seria melhor atualizá-los frequentemente, com a substituição das linguagens artísticas tradicionais pelas novas. A discussão deve contribuir para que eles notem a importância da cultura tradicional (popular ou erudita), que não deve ser a única prestigiada, mas que também não pode ser apagada, sob pena de se perder a história das comunidades. Há beleza tanto nas formas tradicionais quanto nas inovações contemporâneas.

Aproveite o momento para observar e orientar a atuação dos estudantes em debates. Relembre, novamente, que será preciso levantar a mão e esperar o momento de fala, sinalizado pelo mediador, que a princípio será você, mas posteriormente poderá ser um estudante escolhido.

3a. As imagens e a frase constroem a ideia de que a pessoa tem pressa para abandonar o trabalho na sexta-feira para iniciar o descanso ou a diversão do fim de semana.

3b. Eles mostram esforço e determinação e, assim, reforçam a ideia de que há muita vontade de deixar o trabalho.

- O gif relaciona imagens do esporte com uma frase que diz respeito ao mundo do trabalho. Que sentido é construído por essa relação?
- Explique por que os movimentos e expressões da atleta são importantes para a construção do sentido do gif.
- Sem a linguagem verbal, seria possível compreender o sentido do gif? Explique sua resposta.
- É possível concluir, com base no gif, que a pessoa que o envia está contando que detesta o trabalho que tem? Justifique sua resposta.

4. O cartum a seguir foi produzido pelo desenhista pernambucano Jarbas. Observe-o com atenção.

3c. Não. A frase é responsável por criar um novo contexto para as imagens.

3d. Não. O gif sugere que a pessoa deseja a interrupção da rotina de trabalho apenas, não sendo possível chegar a uma conclusão acerca do motivo.

4d. Ao colocar um aparelho de televisão em volta da cabeça, o malabarista cria a impressão de que sua apresentação é transmitida pela TV, o que garante atenção do público.



JARBAS. [sem título]. [201-]. 1 cartum. Disponível em: <https://www.jarbasdomingos.com/#tv>. Acesso em: 14 jul. 2022.

- Quais são os sentimentos demonstrados pelos dois personagens que fazem malabarismos?
4a. Um deles expressa decepção, tristeza, enquanto o outro revela satisfação, alegria.
- Que recursos não verbais foram empregados pelo cartunista para mostrar tais sentimentos?
4b. As diferentes expressões faciais dos dois personagens.
- Embora os dois malabaristas realizem a mesma atividade, apenas um deles consegue sucesso com o público. Como percebemos esse sucesso?
4c. Um deles está cercado por pessoas e seu chapéu está repleto de dinheiro.
- De que forma o aparelho de televisão em volta da cabeça do malabarista à direita contribui para seu sucesso?
- O cartum é um gênero textual que retrata e critica comportamentos da sociedade. Em sua opinião, o que esse cartum está criticando?
4e. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

Fala aí!

A dança e a música são formas de linguagem. Você dança ou toca instrumentos? Sua arte está relacionada à cultura contemporânea ou às manifestações mais tradicionais?

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

Orientações didáticas

5. Veja agora uma tirinha da cartunista fluminense Clara Gomes.



GOMES, Clara. **Muita fome!** 24 set. 2014. 1 tirinha. Disponível em: <https://bichinhosdejardim.com/muita-fome/>. Acesso em: 12 abr. 2022.

- O que a joaninha quis dizer quando afirmou que “comeria até a lua”?
- A afirmação “comeria até a lua” provoca o mesmo estranhamento que as construções usadas pelo cartunista José Aguiar, na tirinha da página 27? Explique sua resposta.
- c) Que mudança de sentido ocorreria se fosse empregada a palavra *comerei* em lugar de *comeria*? 5c. *Comerei* sugere que a ação vai realmente acontecer.
- d) Observe as ilustrações das quatro fases da lua.

5a. Quis dizer que sentia muita fome.

5b. Não. Nesse contexto, a oração “comeria até a lua” tem sentido figurado, não literal, e não causa estranhamento como a confusão na seleção das palavras.



Por que a minhoca disse que a lua minguante é *light*?

- A palavra *light* não faz parte do português. A que língua ela pertence?
- f) Em sua opinião, um leitor brasileiro teria dificuldade em compreender a tirinha por ter sido usada essa palavra estrangeira? Por quê?
- g) Para indicar a reação ao comentário da minhoca, a quadrinista desenhou uma linha com curvas acima da cabeça da joaninha. Escreva uma fala que poderia substituir esse recurso não verbal.

5d. Como a lua parece menor na fase minguante, a minhoca quis dizer que a joaninha engordaria menos se a comesse assim.

5e. À língua inglesa.

5f. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

5g. Resposta pessoal, que deve ser condizente com a expressão de pasmo ou surpresa da joaninha. Sugestão: “É cada uma!” / “Era só o que faltava!” / “Aff... Essa minhoca está viajando!”

Desafio da linguagem

O contexto é fundamental para definir o sentido de uma frase. Se alguém, na rua, escuta a pergunta *O senhor tem relógio?*, logo percebe que a intenção do interlocutor é saber as horas, e não se, de fato, tem aquele objeto.

Imagine que você precisa pôr em frente à sua casa uma placa para que as pessoas evitem que seus cães façam sujeira na calçada. Sem ser explícito, escreva o texto da placa. O texto deve ter apenas uma frase e é importante que a mensagem não seja desrespeitosa.

Meu diário na prática

BNCC em foco

CG: 1, 4, 6 e 8.

CEL: 1, 2 e 3.

CELP: 1, 2, 5 e 7.

Habilidades: EF06LP11, EF06LP12 e EF67LP36.

Orientações didáticas

Nesta coleção, as atividades de produção de texto dialogam, principalmente, com a CEL 1 e a CEL 2. Propomos aos estudantes a produção a partir de um processo de planejamento que envolve a mobilização do que foi aprendido nas seções anteriores (características, procedimentos linguísticos e contexto de produção e de circulação do gênero), a seleção e a organização das ideias e a efetivação delas na produção de sentido, considerando os objetivos da comunicação e o contexto de circulação. A prática pretende levar os estudantes a compreender a linguagem como construção humana, histórica, social e cultural produtora de sentido e promotora da participação social e do compartilhamento de informações, experiências, ideias e sentimentos.

A maioria dos estudantes ainda não foi apresentada às ideias de linguagem monitorada, norma-padrão e variedades urbanas de prestígio, ou o foi de modo incipiente; por isso, optamos, neste momento, por uma orientação acessível.

Por ser a primeira produção do ano, sugerimos que você analise os textos para identificar os estudantes com dificuldade, a fim de acompanhá-los mais detidamente.

Meu diário NA PRÁTICA

Agora, você vai escrever algumas páginas de diário. Nos próximos três dias, relate suas experiências e sentimentos: como é entrar nesta nova fase de aprendizagem, o Ensino Fundamental – Anos Finais? Que situações merecem ser relatadas: o momento em que encontrou a turma e entrou na sala? Alguma atitude de colega ou do professor? Como você se sente em relação à nova turma? E à antiga? Que expectativas tem? Essas são questões de estímulo, mas você pode escolher relatar outras situações que tenham sido mais marcantes. Essas páginas serão guardadas pelos coordenadores e você as reencontrará daqui a alguns anos, no final deste ciclo.

Dica de professor

Antes de iniciar a redação do texto, anote as informações que você pretende incluir nele. Depois, use números para ordená-las e setas para juntar dados que pretende apresentar em conjunto.

MOMENTO DE PRODUZIR

Planejando meu diário

As informações e orientações a seguir vão auxiliar você a redigir o diário.

Da teoria para a...

O relato deve **possibilitar ao leitor entender** o que se passou. Isso é importante quando o diário é usado para registros que o próprio autor lerá no futuro e também quando se prevê a leitura por outras pessoas.

Os diários apresentam uma **visão pessoal** dos eventos.

A linguagem de um diário espelha o **estilo do autor**. Pode ser mais descontraída ou mais formal.

Não há fórmula para compor o diário, mas alguns elementos costumam aparecer: **data, vocativo e assinatura**.

... prática

Apresente as principais informações relativas aos fatos que você quer destacar: quando e onde aconteceram, o que ocorreu e quais pessoas estavam envolvidas.

Use a primeira pessoa e empregue palavras que revelem sensações e opiniões.

Não se esqueça de que você está avançando em seus estudos e pode se comunicar com uma linguagem atenta às convenções da ortografia, à divisão dos parágrafos, à concordância etc.

A referência ao diário como interlocutor pode ocorrer no início e no fechamento ou, ainda, ao longo do texto, como fez Zlata. Se desejar, dê um nome ao diário.

Elaborando meu diário

- 1 Anote na folha a data e o vocativo.
- 2 Redija alguns parágrafos relatando os eventos a partir de uma visão pessoal. Inclua opiniões, reflexões e sentimentos.
- 3 Verifique se o texto apresenta os eventos em uma ordem lógica. Devem predominar verbos no passado.

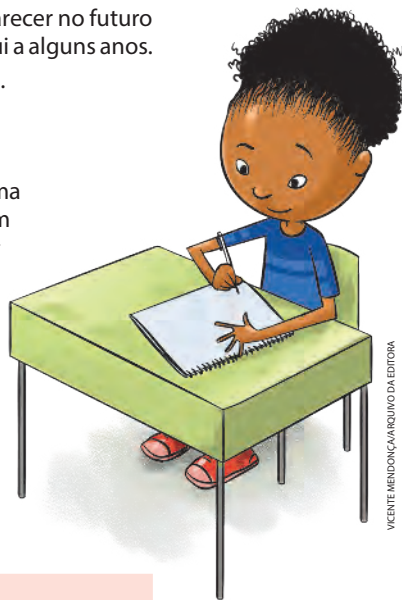
- 4 Escreva um parágrafo final explicando por que os fatos relatados ficarão em sua memória. Alguns verbos deverão aparecer no futuro para fazer referência a como você imagina estar daqui a alguns anos.
- 5 Assine o texto, incluindo, se desejar, uma despedida.

Revisando meu diário

Quando escrevemos relatos pessoais, a escrita costuma ficar mais ágil, solta, afinal estamos muito envolvidos com o conteúdo. No entanto, isso pode também nos deixar menos atentos às convenções da escrita; por isso, a revisão é bem-vinda.

- 1 Preste atenção na divisão em parágrafos. Veja se cada um deles tem um conteúdo próprio e se esse conteúdo foi bem desenvolvido e está coerente.
- 2 Revise a ortografia e preste atenção naqueles casos em que pode haver dúvida se o que ouvimos corresponde a uma palavra ou a duas. Veja alguns casos:

a partir	de repente	devagar
em cima	de novo	embaixo
o que	com certeza	desde
	por isso	



MOMENTO DE REESCREVER

Avaliando minha produção

Veja a seguir os critérios que serão usados na avaliação desta produção. Caso você prefira, pode fazer uma autoavaliação.

A	O diário apresenta data, vocativo e assinatura?
B	Há o relato de eventos marcantes? O texto explica por que os fatos serão lembrados?
C	O texto revela uma visão pessoal dos fatos?
D	Predominam verbos no passado?
E	A linguagem está atenta a convenções de ortografia, divisão de parágrafos etc.?

É lógico!

As perguntas do quadro fazem com que você observe um aspecto de cada vez. Elas decompõem o problema – avaliar – em partes para tornar mais fácil a resolução. A **decomposição** é uma habilidade do pensamento computacional.

Orientações didáticas

Revisando meu diário – Para esta revisão, selecionamos palavras e expressões que recorrentemente causam dúvidas. Pergunte aos estudantes se gostariam de incluir outros termos à lista em que devem prestar atenção.

Avaliando minha produção – Incluímos a opção de autoavaliação considerando a natureza íntima do diário. Talvez alguns alunos tenham relatado fatos e expressado sentimentos que não queiram tornar públicos. Nesse caso, pergunte se você poderia ler o texto para orientar a reescrita.

Orientações didáticas

Reescrevendo meu diário – Por ser a primeira produção do ano, sugerimos que você analise os textos para identificar os estudantes com dificuldade na expressão, a fim de acompanhá-los mais detidamente. Não desconsidere o fato de que inúmeros deles estiveram afastados da escola por muitos meses (ou anos) por conta da pandemia de covid-19 que assolou o planeta. A etapa de reescrita do texto deve ser bastante aproveitada, sobretudo pelos alunos que apresentaram mais dificuldades na produção da primeira versão do texto. Você poderá, se a sua escola contar com essa possibilidade, selecionar alguns grupos com mais fragilidades e convidá-los a participar de momentos de recuperação paralela no contraturno.

Arquivando o diário – É importante que você ritualize o recebimento das páginas de diário, indicando que, daqui a alguns anos, elas constituirão um registro de memória, ou seja, contarão aos adolescentes do presente não só o que acontecia, mas também como pensavam e sentiam os adolescentes de anos atrás. Combine com a coordenação o arquivamento do material em um lugar seguro para que, de fato, ele seja retomado ao final do processo.

E se a gente... fizesse um diário alternativo?

BNCC em foco

CG: 1, 4, 8, 9 e 10.

CEL: 1, 2 e 3.

CELP: 1, 2, 3 e 7.

Habilidades: EF69LP07 e EF69LP56.

Orientações didáticas

O estudo do gênero *diário* põe em foco o autoconhecimento. Relatar o dia e expressar emoções correspondem a uma pausa para refletir sobre as experiências. Nesta seção, o adolescente é convidado a experimentar, por meio de formas alternativas de diário, outros meios de autoconhecimento.

Continua

- 1 Troque o caderno com um colega. Leia a página que ele produziu e verifique se os critérios anteriores foram atendidos.
- 2 Use um lápis para apontar os aspectos da escrita que podem ser aprimorados: ortografia, uso correto de singular e plural, divisão dos parágrafos etc.
- 3 Devolva o caderno ao colega, esclarecendo a ele os itens avaliados. Sua explicação deve ajudá-lo a aprimorar o texto.

Reescrevendo meu diário

Observe os passos a seguir para reescrever seu texto.

- 1 Aproveite os comentários feitos, releia a primeira versão e verifique o que pode ser melhorado.
- 2 Reescreva o texto e, se desejar, ilustre a página com desenhos, colagens ou fotos.

MOMENTO DE APRESENTAR

Arquivando o diário

As páginas de diário de todos os estudantes serão guardadas pelos coordenadores da escola. Quando vocês encerrarem o Ensino Fundamental – Anos Finais, daqui a alguns anos, receberão novamente essas páginas e poderão perceber quanto terão amadurecido e aprendido nesse tempo.

E SE A GENTE...

... fizesse um diário alternativo?

Você estudou e produziu o diário em sua forma tradicional. Mas essa não é a única maneira de escrever um. Fazer um diário com um tema específico ou usar elementos de outros gêneros pode ser uma forma interessante de relatar suas expectativas, alegrias ou frustrações diárias.

Conheça, a seguir, formas diferentes de diário e escolha uma delas para escrever a sua versão.

1. De listas

A ideia é fazer listas do que você gosta ou de quem você gosta e refletir sobre suas predileções ao longo do tempo. Você pode listar jogos, filmes, livros, músicas, destinos de viagem, amigos, artistas, comidas, entre outros. De tempos em tempos (a cada semestre, por exemplo), essa lista deve ser revisada e alterada caso suas predileções tenham mudado. Cada item deve ser acompanhado por um breve comentário para que você se lembre de seus motivos.

2. De recortes

Neste diário devem ser colados ou grampeados recortes que simbolizam momentos marcantes: o ingresso de um *show*, a nota fiscal de um livro, o embrulho de um presente, a embalagem de um bombom etc. Para cada um desses recortes, você deve escrever um comentário explicando por que estão ali, o que simbolizam.

34

Continuação

A preparação desse material, a depender da escolha, permite reconhecer interesses, pensar sobre o valor simbólico de algumas experiências, refletir sobre ações feitas e recebidas e desenvolver a autocrítica. Nessa mesma direção, propomos – na parte de Projeto de vida do MP geral – algumas ações que podem contribuir para o autoconhecimento.

Para iniciar, releia com os estudantes o boxe **Da teoria para a prática**, que reúne os elementos do gênero diário. Depois, convide-os a essa nova prática, antecipando que haverá uma etapa de socialização das produções para que eles possam escolher o que incluir ou não em suas produções.

Fala aí! – Incentive os estudantes a exercitar a criatividade, pensando em novas formas de diário. É possível, por exemplo, criar um diário de pequenas conquistas, em que sejam registrados momentos de superação, como conseguir fazer algo necessário mesmo estando desmotivado. Outro exemplo é um diário de boas ações, a exemplo do de agradecimentos.

3. De agradecimentos

A ideia é escrever agradecimentos para quem fez algo importante para você, como o acolher em um momento de tristeza ou dar um bom conselho. Mas você não vai enviar os comentários; mesmo que alternativo, este é um diário. O texto será um registro do que aconteceu e de como impactou você.

4. De emoções

Escreva sobre a emoção mais forte que você viveu no dia. É importante contextualizar essa emoção, relatando o que a provocou e como reagiu. Assim, você conseguirá refletir sobre suas experiências.

Etapa 1 Elaborando meu diário alternativo

Escolha uma das formas de diário alternativo e inicie a produção. Apesar das adaptações, ela vai contar com as principais marcas do gênero diário.

- 1 Indique a data.
- 2 Expresse suas opiniões, emoções, impressões, inquietações. A subjetividade é a base do diário.
- 3 Elabore relatos para contextualizar suas opiniões e seus sentimentos.
- 4 Escreva com coerência e clareza. Mesmo quando registramos inquietações e sentimentos contraditórios, podemos encontrar formas de nos expressar de maneira organizada, tornando claras as causas do que nos inquieta e suas consequências.
- 5 Ao terminar o texto, releia para verificar a ortografia, a pontuação, a concordância etc.

Etapa 2 Compartilhando meu diário alternativo

Em grupo de até quatro integrantes, compartilhe seu diário alternativo e discuta com os colegas como foi a experiência.

- 1 Compare essa experiência à escrita do diário tradicional, apontando fatores como dificuldade, prazer na escrita, maior ou menor identificação com determinada forma.
- 2 Comente as produções dos colegas de grupo e, se estiver à vontade, faça sugestões de ajustes.
- 3 Diga se ficou ou não interessado em continuar a escrever essa forma de diário e justifique sua resposta.

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

Fala aí!

Você gostou de conhecer essas formas diferentes de diário e ficou pensando se há outras além delas? Você sugere outra forma de diário?



BNCC em foco

CG: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3, 4 e 5.

CELP: 3, 5, 6 e 7.

Habilidades: EF69LP14, EF69LP15, EF69LP21, EF69LP25, EF69LP26, EF67LP20, EF67LP23 e EF67LP24.

Orientações didáticas

É um dos objetivos desta coleção – como exploramos no MP geral – colocar os estudantes em contato com diversas linguagens artísticas, não apenas com produções literárias. Nas atividades, sobretudo aquelas das seções **Conversa com arte**, os estudantes poderão conhecer alguns elementos relativos ao grafite, à arquitetura, à pintura, entre outras linguagens. Trata-se de uma abordagem introdutória, mas que permite aos estudantes valorizar e fruir manifestações culturais diversificadas – como preveem a CG 3 e a CEL 5. O contato com o **campo artístico-literário**, como sugere a BNCC (p. 156), cria condições para que os estudantes reconheçam maneiras diferentes de pensar, agir e sentir por meio de confronto com o que é diverso e deve ser valorizado e respeitado, além de favorecer o desenvolvimento de critérios que possibilitam definir preferências e falar delas.

Esta seção marca o início do 6º ano como uma etapa nova, de maior protagonismo dos estudantes. É composta de uma sequência de atividades que contempla a análise de uma intervenção urbana para compreensão do conceito, desenvolvimento de critérios e fruição; a reflexão sobre o valor das intervenções urbanas, considerando a discussão sobre arte e vandalismo; o planejamento e a realização de uma intervenção urbana; e, por fim, a reflexão sobre a experiência de criação artística vivida.

Como enfatizamos no MP geral, esta seção abre oportunidade para você realizar um trabalho interdisciplinar rico e consistente com o componente Arte. Se isso for possível, você deverá realizar algumas reuniões prévias com seu colega dessa disciplina. Se for viável, você poderá contar com a participação dele em cada uma das etapas propostas na seção.

Continua

Conversa com arte

Quando a arte altera um espaço público urbano, como uma praça, para dar um novo significado a ele e propor reflexões a quem passa, isso é chamado de **intervenção urbana**. Você vai conhecer obras que ajudam a entender esse tipo de manifestação artística. Vai também debater o assunto e até ser convidado a fazer uma intervenção.

Etapa 1 Discutindo a obra

Em uma movimentada praça do centro da cidade de São Paulo, existe um conjunto de esculturas chamado **Monumento ao Trabalhador do Asseio e Conservação e Limpeza Urbana**, de autoria de Murilo Sá Toledo. As esculturas foram objeto de uma intervenção artística. Confira o resultado e discuta as questões com seus colegas.



FOTOS CAROL STORPA



Coletivo Meiofio. Projeto **Fios da memória**. Jornada do Patrimônio, São Paulo. 2020.

1. Considerando o título do conjunto de esculturas, que profissões estão representadas em cada uma das esculturas? **1. Estão representados um gari, uma copeira e uma faxineira.**

Continuação

Se não for possível, programe com o professor de Arte algumas participações (por exemplo, nas etapas 3, 4 e 5). Caso seja impossível, peça ajuda dele para que haja um aprofundamento de sua parte em relação ao conceito de intervenção urbana. Se for impossível a participação mais efetiva de Arte, peça ao professor que atue, pelo menos, na etapa 5.

De qualquer forma, sugerimos que você se familiarize com as etapas para adequá-las ao seu planejamento.

Etapa 1: Antes de iniciar o diálogo sobre as questões, peça à turma que descreva, detalhadamente, cada uma das esculturas. Pergunte se eles se lembram de esculturas em espaços públicos da cidade em que moram e ajude-os a fazer comparações. Depois, leia as perguntas e deixe que as discutam, uma a uma, livremente. Faça outras perguntas que possam estimular observações.

2. Pessoas que desempenham essas funções são comumente homenageadas com monumentos? Explique. **2. Não. Monumentos como esse costumam ser dedicados a personagens ilustres de variadas áreas: política, esporte, ciência etc.**
3. Considerando as respostas para as questões anteriores, apresente uma hipótese que explique o que motivou a criação dessas esculturas e sua localização.
4. Descreva a intervenção artística feita pelo Coletivo Meiofio. De que maneira ela interagiu com o espaço público? Que novo sentido o público percebe no objeto que sofreu a intervenção? **5. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.**
5. Ao fazer uma intervenção como essa, o coletivo está expressando um ponto de vista. Na sua opinião, que reflexão o grupo propõe ao público?
6. Com base neste exemplo, você concluiria que as intervenções urbanas têm caráter temporário ou permanente? Explique. **6. Temporário. O material em crochê provavelmente se desgastará, uma vez que está submetido ao sol, à chuva, à poluição etc. Além disso, pode ser retirado a qualquer momento.**

Etapa 2 Debatedo intervenção urbana

Uma obra de arte pode despertar variadas reações: encanto, estranhamento, indiferença. Mas quando se trata de intervenção urbana há quem sequer considere isso uma forma de arte e prefira chamar de vandalismo. O assunto gera polêmica, por isso rende um bom debate. É o que vamos fazer.

Para começar, preste atenção na fotografia de um muro onde foram colados cartazes do tipo lambe-lambe.



Coletivo Transverso. **Dê flores aos vivos** (lambe-lambe), Cemitério do Araçá, São Paulo. 2014.

3. Como representam setores da sociedade que costumam ter pouca visibilidade, é de supor que essas esculturas tenham por objetivo chamar a atenção da sociedade para esses profissionais e sua importância. Estar em uma praça no centro de cidade, onde há maior circulação de pessoas, favorece esse propósito.

4. A intervenção se caracteriza por flores de crochê bem coloridas colocadas sobre as esculturas. As flores chamam a atenção para elas, as enfeitam e podem parecer um gesto de carinho.

Questão 5 – Espera-se que os estudantes notem que há uma homenagem aos trabalhadores e, por consequência, uma proposta para que as pessoas os valorizem mais.

Orientações didáticas

Etapa 2 – Item 1 – Para tornar a atividade mais interessante, reserve a discussão da questão “O que foi feito nesse muro é arte ou vandalismo?” para o momento do debate. Insista para que pesquisem informações, ainda que possam encontrar textos pouco acessíveis, como é o caso das legislações. Nesse processo, poderão ter contato com argumentos que os farão refletir, dentro de suas possibilidades, sobre o campo artístico-literário e o campo de atuação na vida pública. Se achar conveniente, leve para os estudantes um trecho de lei municipal que regulamenta intervenções artísticas no espaço urbano e discuta o que se pensa sobre isso no município. A etapa de pesquisa pode ser feita como tarefa de casa.

Etapa 2 – Item 2 – Sugerimos que a divisão dos grupos respeite o ponto de vista que os estudantes gostariam de defender. Se os grupos forem muito desiguais, pergunte se alguns estudantes do grupo maior aceitariam o desafio de construir bons argumentos mesmo discordando da ideia. Reserve 15 ou 20 minutos para a preparação dos debatedores.

Etapa 2 – Item 4 – O debate deve durar, no máximo, 15 minutos. Encerre antes se perceber que se tornou circular e reoriente os debatedores e espectadores se observar desrespeito aos turnos de fala ou atitudes inadequadas. Ao discutir a realização do debate, ajude os estudantes a analisar a qualidade da argumentação, a *performance* (altura de voz e ritmos adequados, postura corporal etc.) e a postura dos debatedores (controle emocional, respeito aos turnos de fala etc.).

Etapa 3 – Item 3 – Os estudantes devem escolher o local em que farão suas intervenções e apresentar para sua aprovação. É preferível que façam suas intervenções em praças, parques, praias e ruas calmas para que não atrapalhem a circulação nem corram riscos.

Planeje adaptações da atividade considerando as características da região em que está localizada a escola. Se considerar mais adequado, predefina o lugar das intervenções e peça ajuda às famílias para o deslocamento dos estudantes. Verifique se é preciso avisar a prefeitura ou subprefeitura sobre o que vai ocorrer.

Continua

Agora, reflita sobre esta pergunta: **O que foi feito nesse muro é arte ou vandalismo?**

- 1 Para definir seu ponto de vista e conseguir sustentá-lo, pesquise sobre o assunto em fontes confiáveis, como reportagens produzidas por jornais e revistas conceituados. Leis podem ser fontes importantes de pesquisa, tanto as que tratam da regulamentação da arte urbana quanto as que tratam do vandalismo. Procure também opiniões de autoridades no assunto, como especialistas em Arte.
- 2 A sala será dividida em dois grupos, e cada um defenderá uma posição. O grupo deve se reunir para levantar argumentos que possam sustentar a opinião e contra-argumentar, isto é, refutar os argumentos do outro grupo. Tomem nota desses argumentos.
- 3 Cada grupo deve escolher um representante para participar do debate. As regras, como tempo disponível para cada momento de fala, devem ser elaboradas pela turma.
- 4 Durante o debate, que será mediado pelo professor, cada participante deve sustentar sua fala de forma clara, justificada, coerente e dentro do tempo estipulado. Deve ainda respeitar o turno de fala e as opiniões do outro participante, para que a discussão seja produtiva.
- 5 Após o debate, a turma toda vai comentar como foi preparar o debate e participar dele e avaliar se a discussão foi proveitosa.

Etapa 3 Realizando uma intervenção urbana

Depois de se familiarizar com esse tipo de arte visual e debatê-la, chegou a hora de você e seus colegas fazerem uma intervenção urbana. Ela será realizada perto da sua escola em um fim de semana. Preste atenção nas orientações.

- 1 A intervenção será feita em grupos de até oito estudantes.
- 2 Ela será provisória e terá duas horas de duração. Essas condições são importantes para pensar a obra, sua mensagem e os materiais que serão usados na sua criação.
- 3 Vocês devem escolher o lugar em que farão a intervenção e comunicá-lo ao professor, que poderá aceitá-lo ou sugerir alteração. Como vocês aprenderam, a intervenção urbana traz novos significados para o espaço onde ocorre, portanto essa escolha deve levar em consideração a reflexão que vocês querem provocar.
- 4 Depois de o objetivo da intervenção ficar claro para o grupo, é hora de escolher os materiais que serão utilizados para alcançá-lo. Vocês podem usar cartazes, tecidos, objetos etc. Há várias opções, mas é preciso considerar que os materiais precisam ser removidos com facilidade e não podem causar dano ao espaço público nem risco às pessoas que por ele passam.

38

Continuação

Reitere as orientações sobre procedimentos: usar material que possa ser retirado com facilidade e criar intervenções que não impliquem transtornos ou riscos para os transeuntes. Reforce também as orientações para o grupo: a obra ficará exposta por duas horas, sempre acompanhada por dois estudantes, que cuidarão para que seja preservada e prestarão esclarecimentos ao público. Eles devem revezar com os colegas para que um grupo possa conhecer a obra de outro.

Caso você tenha muitas turmas, sugerimos que crie dois ou mais horários para permitir que tanto os estudantes quanto você mesmo conheçam várias intervenções.

Reitere o convite para que os demais professores da escola visitem algumas obras. Veja se é possível distribuir as obras entre alguns professores para garantir que todos os grupos recebam atenção.

- 5 A obra deve receber um título. Façam um cartaz com ele e o nome dos integrantes do grupo.
- 6 O professor vai escrever um texto de apresentação do evento. No dia das intervenções, cópias dele deverão ser afixadas perto das obras de cada grupo.
- 7 Os grupos devem criar convites, em formato digital ou impresso, para familiares e comunidade escolar (profissionais e demais estudantes). O texto de apresentação escrito pelo professor pode ser usado no convite, que deve informar onde estará sua obra e em que horário poderá ser visitada.
- 8 No dia e na hora combinados, serão realizadas as intervenções. Ao menos dois integrantes devem ficar o tempo todo junto da obra. Para isso, convém fazer um esquema de revezamento: enquanto dois permanecem, os demais podem conhecer as obras dos outros grupos.

Etapa 4 Documentando o processo

Todas as etapas do processo devem ser documentadas por fotos.

- 1 **Construção** – Devem ser registrados momentos significativos dessa etapa: rodas de conversa, escolha e manuseio dos materiais, reações dos integrantes, desafios, conquistas etc.
- 2 **Obra pronta** – A obra deve ser fotografada com o máximo de qualidade possível. Façam fotos de vários ângulos para registrar detalhes.
- 3 **Reação do público** – Registrar a reação do público é um modo de buscar saber se a intenção pensada pelo grupo se concretizou.

Etapa 5 Avaliando a intervenção

Os grupos mostrarão suas fotos para a turma e compartilharão suas experiências com os demais colegas. É interessante que vocês discutam se:

- a experiência em grupo foi positiva;
- a intervenção conseguiu agregar sentido ao espaço urbano escolhido;
- o público reagiu conforme o esperado ou surpreendeu o grupo;
- a experiência possibilitou a vocês conhecer mais sobre arte urbana.



Biblioteca cultural

O Brasil tem nomes importantes na arte visual urbana. Entre eles, OSGEMEOS: os paulistas Gustavo e Otávio Pandolfo. Além das ruas ao redor do mundo, suas obras conquistaram espaço em renomados museus. Acesse o *site* deles para conhecer sua história e seu trabalho, disponível em: <http://www.osgemeos.com.br/pt>. Acesso em: 14 mar. 2022.

Orientações didáticas

Etapa 3 – Item 6 – Elabore um texto para explicar a atividade dos estudantes. Ele deverá ser reproduzido para que todos os grupos possam ter uma cópia afixada junto da instalação. Além disso, deverá ser divulgado como convite para que familiares e comunidade escolar conheçam as obras. Nele deve constar o endereço em que estarão os vários grupos e os horários.

Etapa 4 – Os estudantes não conseguirão conhecer as intervenções de todos os colegas, por isso orientamos a documentação do processo. Isso também o ajudará a entrar em contato com obras que não conseguiu visitar.

Etapa 5 – Se for possível, projete as fotografias de cada grupo enquanto os integrantes falam sobre como criaram o projeto, o que pretendiam com a intervenção e como foi a experiência. Esse arremate é importante para que os estudantes valorizem a atividade e reconheçam o protagonismo que exerceram.

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

O objetivo desta seção é estimular o contato dos estudantes com outras obras que dialogam com as que conheceu no capítulo. A trilha contém tanto diários quanto literatura de ficção, todas obras com foco na relação entre o sujeito e o mundo que o cerca, retomando, assim, o tema do capítulo: **O registro do eu no mundo**. Estimule os estudantes a escrever o comentário solicitado e convide alguns deles para ler. O propósito é contribuir para a seleção de texto para leitura integral de acordo com os interesses pessoais, competência identificada como CELP 8.

Biblioteca cultural em expansão

Se você gostou de conhecer a história de Zlata, talvez se interesse por estes outros exemplares que também têm como foco as relações de uma pessoa com o mundo que a envolve. Conheça o conjunto de sugestões, escolha a que mais lhe interessa e, no caderno, escreva um comentário que justifique esse interesse.

Diário coletivo da pandemia, organização de Silvia López. São Paulo: Magia de Ler, 2021.

Por que devo ler esse livro?

Para conhecer o relato de 62 adolescentes, de 15 países, sobre suas memórias dos primeiros meses da pandemia de covid-19 e comparar com suas próprias lembranças.

Extraordinário, de R. J. Palacio. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

Por que devo ler este livro?

Porque ele conta a história de Auggie, um garoto que nasceu com uma síndrome rara e precisou passar por várias cirurgias. Aos 10 anos, e com o rosto marcado por deformidades, ele terá de se adequar à rotina escolar e conviver com colegas que estranham sua condição.

A bolsa amarela, de Lygia Bojunga. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2013.

Por que devo ler este livro?

Para conhecer uma menina em conflito com a família e consigo mesma, que esconde em sua bolsa três grandes vontades: crescer, não ter as limitações impostas às meninas e tornar-se escritora.

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

Imagens e palavras em ação

Você costuma ler **tirinhas** e **histórias em quadrinhos** (HQ)? Muitas pessoas são apaixonadas por esses gêneros textuais. Neste capítulo, vamos estudá-los para conhecer melhor suas características.

E SE A GENTE...

... entrevistasse alguém que entende de quadrinhos?

HQs e tirinhas são ou já foram fonte de diversão para muitas pessoas. Mas será que elas são interessantes apenas para os leitores? O que será que pensam os profissionais que as produzem, publicam ou vendem?

Para descobrir, você e seus colegas vão fazer uma **entrevista filmada** com alguém que possa contribuir com informações e curiosidades sobre esse universo. As entrevistas serão apresentadas para a turma, que vai eleger uma delas para que o professor compartilhe com outras turmas. As entrevistas não devem ultrapassar os 10 minutos.

Etapa 1 Seleção do entrevistado e convite

Reúnam-se em grupos. A ideia é que cada equipe se responsabilize por entrevistar uma pessoa ligada à área das histórias em quadrinhos, explorando, assim, diferentes visões e experiências. São muitas as possibilidades: quadrinistas, ilustradores, editores, jornalistas, funcionários de livrarias ou sebos, colecionadores de gibis, membros de fã clubes etc.

Façam uma lista dos possíveis entrevistados, anotando sua relação com o tema. Vocês podem entrevistar pessoas presencialmente ou pela internet, o que abre muitas possibilidades. Criem uma lista e organizem os nomes iniciando por aquele que desperta maior interesse em vocês.

Depois, procurem a pessoa escolhida e façam o convite. Se for alguém com quem não têm intimidade, elaborem um convite e enviem por *e-mail* ou por mensagem em redes sociais.

É importante que vocês expliquem o objetivo da entrevista e como a utilizarão. Também é preciso mencionar que será filmada ou gravada. Caso a pessoa aceite conceder a entrevista, definam um horário que seja conveniente para ela e para os integrantes do grupo.

Etapa 2 Roteiro

A entrevista tem como objetivo explorar a experiência do entrevistado a fim de obter mais conhecimento sobre o tema. Por isso, elaborem um roteiro para orientar o(s) entrevistador(es).

Sabia?

Sebo é o nome dado a lojas que comercializam produtos culturais usados: livros, revistas, gibis, CDs, DVDs. Além de permitir economia, podem oferecer obras que já não são mais publicadas.

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

E se a gente... entrevistasse alguém que entende de quadrinhos?

BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 5 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 6.

CELP: 1, 2, 4, 5, 6 e 10.

Habilidades: EF69LP10, EF69LP12, EF69LP16, EF69LP39 e EF67LP14.

Orientações didáticas

A proposta cria a oportunidade de desenvolvimento de estratégias de planejamento de entrevista e de etapas necessárias para um resultado satisfatório. Espera-se que, por meio das entrevistas, os estudantes conheçam mais sobre o universo das HQs e das tirinhas para além do saber que já detêm como leitores. Além disso, a atividade prevê o contato dos estudantes com alguém que não faz parte das relações imediatas, o que proporciona o desenvolvimento de habilidades relativas à vivência social.

Etapa 1 – Para que o repertório seja amplo, levantem, coletivamente, as várias possibilidades de pessoas que poderiam ser entrevistadas a fim de obter informações relevantes. Veja se os estudantes incluiriam outras pessoas à lista apresentada na Etapa 1 e se compreendem a função de cada um dos citados no estudo do tema. É importante que procurem abranger vários espaços em que as histórias em quadrinhos circulam. Essa diversidade garantirá maior amplitude na observação de como as pessoas se relacionam com esse gênero.

Orientações didáticas

Depois desse levantamento, forme os grupos e dê início ao processo de composição da lista. É interessante que, se for possível, os estudantes acessem a internet neste momento para que também considerem possibilidades de entrevista a distância. Eles poderiam, por exemplo, contar com a ajuda de um adulto para contatar um cartunista por meio das redes sociais. Se isso não for viável, sugerimos que possam realizar o levantamento como tarefa de casa.

No caso de haver mais de um grupo interessado pelo mesmo tipo de entrevistado, combine a escolha de pessoas diferentes para assegurar a proposta de ampliação de repertório.

Por fim, oriente os estudantes a realizar o convite ao futuro entrevistado. É possível que precisem de ajuda para escrever um convite por *e-mail* ou usar redes sociais. Solicite ao grupo que produza a primeira versão e oriente a reescrita.

Etapa 2 – Verifique o que os estudantes entendem por elaborar um roteiro de entrevista, propondo um levantamento de informações sobre essa prática. Conversem sobre a elaboração das perguntas e o comportamento esperado durante a entrevista (acompanhamento atento, anotações etc.). É importante enfatizar que as perguntas precisam ser claras, objetivas e adequadas ao tema. Perguntas que envolvam detalhes da vida pessoal do entrevistado são pertinentes desde que o assunto esteja diretamente relacionado com o tema.

Etapa 3 – Espera-se que os estudantes já estejam ambientados com o uso de aparelhos para a filmagem. Caso o encontro seja *on-line*, verifique a possibilidade de algum profissional de tecnologia da escola dar suporte ao grupo no uso de aplicativos de gravação. Caso algum grupo não tenha um dispositivo de filmagem, verifique se a escola ou se outro grupo pode emprestar o aparelho.

Continua

Pesquise sobre o tema e o entrevistado. Por exemplo, se ele for um jornalista, pesquise quais revistas estão sendo publicadas, se algum gibi de sucesso deixou de ser produzido, se há pesquisas falando sobre o aumento ou a redução do consumo de HQs etc. Essas informações vão ajudá-los a aproveitar o conhecimento do profissional.

Depois, definam e registrem uma lista de perguntas de apoio; outras questões podem surgir durante a entrevista, motivadas por algo que o entrevistado falar.

Etapa 3 Gravação e edição

Antes da entrevista, definam quem será o entrevistador. Caso mais de uma pessoa tenha essa função, é importante que vocês combinem como vão atuar para que um não atrapalhe o outro.

A entrevista deverá ser filmada. Usem um celular para captar as imagens. Garantam boa luminosidade e ausência de ruídos para produzir um material de boa qualidade.

No caso de entrevista em ambiente virtual, feita por meio de um programa de videoconferência, utilizem a ferramenta de gravação. Se tiverem dúvida em relação aos recursos de gravação, peçam ajuda aos colegas ou ao professor.

- 1 Apresentem o entrevistado e contextualizem o objetivo do encontro.
- 2 Façam as perguntas e deixem o entrevistado respondê-las.
- 3 Aproveitem as respostas para elaborar novas perguntas.
- 4 Expressem-se com clareza, pronunciando as palavras em voz alta e com calma.
- 5 Fiquem atentos às falas do entrevistado, mostrando interesse com gestos e expressões faciais.
- 6 Agradeçam ao entrevistado e despeçam-se dele ao final.

Reúnam-se para assistir ao vídeo e verificar a necessidade de melhorias, como cortes, utilizando aplicativos de edição gratuitos. Caso tenham dúvidas, procurem profissionais da escola familiarizados com tecnologia ou pesquise tutoriais na internet.

Etapa 4 Apresentação

Em data previamente combinada, o professor vai providenciar a apresentação dos vídeos para a turma. Assistam com atenção, analisando as informações trazidas e a qualidade das gravações.

Depois, troquem impressões sobre as descobertas:

- Vocês identificaram informações complementares, isto é, dados trazidos por outro entrevistado que completaram ou explicaram melhor algo dito pela pessoa com quem falaram?
- Há contradições entre os dados ou as opiniões?

No final do processo, escolham o vídeo mais interessante para ser compartilhado com outras turmas. Vocês também poderão conhecer produções feitas por colegas de outras classes.

42

Continuação

Etapa 4 – Como etapa final, a atividade propõe o compartilhamento das produções. Caso não seja possível exibi-las na sala de aula, procure viabilizar a atividade usando equipamentos disponíveis em outros setores da escola.

A estratégia de escolha de um vídeo para exibição a outra turma tem o objetivo de criar diálogo entre os estudantes. Avalie a possibilidade de reunir turmas – todas ou grupos de turmas, se o número de estudantes for grande – para trocar conteúdo sobre o tema em estudo e experiências na realização da entrevista.

Leitura 1 TIRINHA

O estudo sobre tirinhas e HQs já foi iniciado. O próximo passo é explorar alguns exemplos desses gêneros textuais. O primeiro deles é uma tirinha que dialoga com o mundo dos super-heróis.

1. Você já leu HQs de super-heróis? O que achou dessa experiência? Prefere as HQs aos filmes? **1. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.**
2. Agora, leia a tirinha produzida por Fernando Gonsales e responda às questões de **Desvendando o texto**.



GONSALES, Fernando. **Níquel Náusea**. 2015. 1 tirinha.

5. No primeiro quadrinho, sugere-se que Odin (pai de Thor) teria proposto ao filho uma missão difícil e grandiosa. No segundo quadrinho, porém, o herói realiza uma ação banal (pregar um quadro na parede), que poderia ser desempenhada por qualquer pessoa.

DESVDANDO O TEXTO

1. Que palavra empregada por Thor no primeiro quadrinho sugere que ele tem algo importante a fazer? **1. A palavra missão.**
2. Qual é o sentimento expresso pela interjeição *Oh!* na fala das moças? **2. Admiração.**
3. Explique de que maneira a reação das garotas gera uma expectativa em relação à ação do herói. **3. A admiração das garotas sugere que a ação do herói envolverá algo difícil, incomum.**
4. O personagem Thor, que inspirou Fernando Gonsales, tem origem na mitologia nórdica. Que elementos permitem a associação do personagem da tirinha com essa referência mais antiga, vista, por exemplo, na pintura reproduzida no boxe **Investigue**, na próxima página? **4. As características físicas do personagem, suas roupas e o martelo.**
5. O humor da tirinha é produzido por uma **quebra de expectativa**. Como essa quebra é produzida?

A **quebra de expectativa** ocorre quando a narrativa leva o leitor a esperar determinado desfecho, mas o texto lhe apresenta algo diferente, que, em geral, provoca graça, humor, emoção.

6. Como o martelo foi usado para o efeito de quebra de expectativa? **6. O martelo é a principal arma de luta de Thor e um símbolo de poder, mas na tirinha foi usado como uma ferramenta comum.**

De quem é o texto?



Foto de 2016.

Formado em Veterinária e Biologia, o quadrinista paulista **Fernando Gonsales** (1961-) costuma retratar animais como personagens em muitas de suas tiras. O rato Níquel Náusea é seu personagem principal. Suas tirinhas são publicadas em vários jornais do Brasil e da Europa.

Leitura 1

BNCC em foco

CG: 1, 2, 3 e 4.

CEL: 1, 2 e 5.

CELP: 1, 2 e 3.

Habilidades: EF69LP03, EF69LP05, EF69LP54, EF67LP08 e EF67LP28.

Orientações didáticas

Nesta seção, inicia-se o estudo do gênero **tirinha**, com foco na articulação das linguagens. O texto escolhido vale-se da quebra de expectativa, um dos principais recursos de composição do gênero.

Questão 1 – A pergunta tem o objetivo de ativar a atenção dos estudantes, além de possibilitar o compartilhamento de interesses. Volte a ela no final da correção das questões e pergunte se aqueles que leem HQs de heróis estavam esperando uma tirinha como a de Gonsales e o que acharam dela.

Orientações didáticas

Investigue – Deus da mitologia nórdica, Thor está associado à força extrema e a raios e trovões. Ele empunha um martelo mágico que nunca erra o alvo e volta infalivelmente para suas mãos. Essa divindade sempre esteve presente no folclore europeu, mas ficou mais famosa após transformar-se em super-herói de quadrinhos, nos anos 1960, e personagem de filmes de grande sucesso.

Possivelmente alguns estudantes reconhecem Thor apenas como personagem de filmes; a pesquisa os levará a entrar em contato com a mitologia nórdica e permitirá que percebam relações intertextuais, ainda que esse conceito não esteja em foco. Pergunte se esse conhecimento os ajuda a compreender melhor a narrativa ou o efeito de humor.

Se possível, solicite a realização da pesquisa em pequenos grupos para que os estudantes possam trocar não apenas as descobertas, mas também o uso de ferramentas e os procedimentos de pesquisa.

Fala aí! – É importante trazer à discussão como os textos, independentemente do gênero, podem afetar o leitor interferindo na formação de sua opinião sobre determinados assuntos. Ao recorrer a estereótipos, um texto, como uma tirinha, contribui para naturalizar determinadas ideias e reafirmar padrões de comportamento impostos na sociedade, contra os quais devemos nos posicionar. Pergunte aos estudantes por que, por exemplo, não foi colocado um homem admirando Thor, afinal as missões do herói, às quais alude o primeiro quadrinho, não podem ser realizadas por homens que não sejam dotados de poderes extraordinários. Verifique se os estudantes percebem que os estereótipos reforçam visões que dificultam mudanças sociais necessárias para uma sociedade mais justa.

Investigue

Além de super-herói de quadrinhos, Thor se transformou em personagem de filmes de grande sucesso. Você sabe qual é o papel desse personagem na mitologia nórdica? Investigue!

Investigue. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

WINGE, Marten Eskil. **A luta de Thor contra os gigantes.** 1872. Óleo sobre tela, 484 x 333 cm.



Fala aí!

Estereótipo é uma visão generalizada que se fixou culturalmente sobre algo ou alguém. Na tirinha, por exemplo, ao representar Thor sendo admirado apenas por moças, o autor reproduz a ideia de que a mulher é um ser frágil, dependente. Por que é necessário evitar o reforço de estereótipos?

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

- O quadrinista brincou com as proporções físicas de Thor.
 - Como isso é percebido na tirinha? **7a. Thor foi desenhado com o tronco e os braços bem fortes, mas as pernas muito finas.**
 - Que efeito esse recurso provoca? **7b. Humor.**
- Odin (pai de Thor) é considerado o principal deus da mitologia nórdica. É possível a um leitor que não conheça esse dado chegar à conclusão de que ele é importante em sua sociedade? Por quê?
8. Sim, pelo fato de Thor ter sido chamado por ele para cumprir uma missão e obedecer à sua ordem com orgulho. Além disso, ele cumpre o que lhe foi pedido, mesmo sendo uma ação corriqueira.

COMO FUNCIONA UMA TIRINHA?

Responda a estas outras questões sobre a tirinha de Fernando Gonsales.

- Que recursos são usados para narrar a história?
- Em uma tira, cabe ao leitor imaginar cenas que não são apresentadas explicitamente. Imagine o que se passou entre o primeiro e o segundo quadrinho e represente essa ideia por escrito ou por desenho.
- O acréscimo de um quadrinho com esse conteúdo seria útil ou prejudicial ao efeito de humor da tira? Por quê?

Da observação para a teoria

No gênero textual **tirinha** ou **tira**, apresenta-se, por meio de alguns poucos quadrinhos em sequência, uma narrativa com o objetivo de produzir humor ou motivar uma reflexão. Em geral, as tirinhas são compostas de imagens e balões de fala e de pensamento, mas existem muitos exemplos de produções sem linguagem verbal. Nesse gênero textual, é comum que informações fiquem implícitas, sendo necessário que o leitor as “complete” com sua imaginação.

Muitas tirinhas têm publicação diária ou semanal em jornais, revistas e sites, podendo ou não (o que é mais comum) fazer parte de uma história maior, que vai sendo construída pouco a pouco.



- Balões de fala e imagens que representam as ações e as reações dos personagens.**
- Resposta pessoal. Para manter a coerência, a sequência deve mostrar o momento em que Odin ordena a Thor que pregue o quadro na parede.**
- Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.**

Como funciona uma tirinha? – Questão 3 – Auxilie os estudantes a perceber que, para ser coerente, o quadrinho inserido deveria mostrar a ordem dada por Odin (veja a resposta à questão anterior) e isso impediria a surpresa e a graça promovida pela quebra de expectativa. Caso o estudante tenha criado outra solução para o preenchimento do quadrinho, igualmente coerente, analise o efeito obtido.

Destaque as produções que utilizaram o desenho como forma de expressão, reforçando o valor das várias linguagens.

Se eu quiser aprender **MAIS**

Tirinhas e efeitos de humor e crítica

A tirinha é um gênero textual multissemiótico, isto é, articula várias linguagens. Para ler uma tirinha e analisar os efeitos que ela produz, é preciso compreender a relação entre a linguagem verbal e a linguagem não verbal.

Vamos estudar um pouco mais essa articulação.

1. Leia esta tirinha.



geekCats.COM

FAVERO, Michelle Stelko. **GeekCats**. [2016]. 1 tirinha.

- a) Observe a representação dos personagens nos dois primeiros quadros. Explique a mudança na expressão facial e a associe ao texto verbal.
- b) Na fala do terceiro quadro, os termos *animais* e *humanos* apresentam duplo sentido. Explique o que significam em (1) "Os animais estão mais humanos" e em (2) "os humanos estão mais animais".
- c) Que sentimentos expressam os gatinhos diante da conclusão do gato branco: tristeza, irritação ou indiferença? Justifique sua resposta.



Biblioteca cultural

As tirinhas dos GeekCats são produzidas por uma dupla de quadrinistas paranaenses: Leandro Favero é responsável pelo texto e Michelle Stelko Favero, pelas ilustrações. Procure, na internet, outras tirinhas desses gatinhos que adoram tecnologia.

1a. No primeiro quadro, o gato aparece sorridente comentando brincadeiras entre animais que costumam se agredir; no segundo, a boca do gato sugere desapontamento, mostrando uma avaliação negativa das atitudes agressivas entre humanos.

1b. Em 1, *animais* tem seu sentido comum e *humanos* indica aqueles que são solidários, têm compaixão; em 2, *humanos* refere-se à espécie humana e *animais*, àqueles que agem irracionalmente, são agressivos.

1c. Os gatinhos demonstram tristeza, como sugerem o contorno dos olhos e o traço da boca.

45

Se eu quiser aprender mais

BNCC em foco

CG: 1 e 4.

CEL: 1, 2 e 3.

CELP: 1, 2 e 3.

Habilidades: EF69LP03, EF69LP05, EF69LP54, EF67LP08 e EF67LP28.

Orientações didáticas

No Ensino Fundamental – Anos Finais, a linguagem é objeto de análise mais detida, e os estudantes aprendem a descrever seus usos e efeitos, apropriando-se de procedimentos e de termos necessários para a comunicação de suas análises. Nas atividades 1 e 2 desta seção, os estudantes dão continuidade ao estudo das tirinhas, com foco na articulação das linguagens e na produção de efeitos de sentido. Na atividade 3, entram em contato com o conceito de metalinguagem a fim de reconhecer que a exploração dos recursos de composição do gênero podem construir efeitos de sentido. Por fim, na atividade 4, analisam uma tirinha cujo efeito é a crítica e cuja leitura demanda relações mais complexas com o universo extratextual.

Sugerimos que realizem as atividades em duas etapas: a primeira individualmente e a segunda, em grupos. A correção das atividades 1 e 2 permitirá avaliar se os estudantes estão conseguindo identificar e descrever recursos visuais e analisar o sentido que constroem ao se articular ao texto verbal. Permite, portanto, uma checagem. Aproveite esse tipo de atividade para detectar se há estudantes com muitas dificuldades. Se houver, retome as atividades para que eles possam avançar para a próxima etapa de trabalho. As atividades 3 e 4 preveem o avanço no estudo e, nesse sentido, a discussão com pares pode contribuir para o melhor aproveitamento do material.

Orientações didáticas

Questão 2e – Converse com os estudantes sobre o fato de, em muitas situações cotidianas, nem sempre entendermos aquilo que nos comunicam por meio de gestos e expressões faciais, sobretudo no que diz respeito a sentimentos. Eles devem ficar atentos a isso, observando melhor as pessoas com quem interagem para compreendê-las. Devem também ajudá-las a compreender melhor suas intenções e necessidades, o que pode exigir, em algumas situações, o emprego da linguagem verbal.

Fala aí! – Ajude os estudantes a associar o formato verticalizado aos dispositivos eletrônicos e às plataformas (páginas em redes sociais, por exemplo) que são usados para publicar tirinhas atualmente. É interessante que eles percebam os impactos da tecnologia nos recursos composicionais do gênero e percebam que estes se atualizam.

2. Conheça uma tirinha produzida pelo quadrinista baiano Wesley Mercês.



MERCÊS, Wesley. *As crônicas de Wesley*. [2020]. 1 tirinha.

- O tema da tirinha é a dificuldade do rapaz em reconhecer o interesse da moça. Que elementos visuais o autor usou para representar o interesse dela?
- Que elemento visual foi empregado para mostrar a dificuldade dele?
- Qual é a importância da linguagem verbal para compreender o que se passa com ele?
- Um dos recursos usados para produzir humor é o exagero. Explique como ele foi usado nessa tirinha.
- É correto afirmar que a dificuldade do rapaz para compreender os interesses da moça é resultado do fato de ela ter empregado a linguagem não verbal? Justifique sua resposta.

2a. As expressões faciais, o desenho do coração (representação gráfica do sentimento amoroso), a presença de uma foto do rapaz no caderno que ela carrega, o aceno com a mão, a piscadinha, o abraço e o agarramento.

2b. As expressões faciais, que indicam dúvida e não se alteram ao longo dos quadrinhos.

2c. Por meio da linguagem verbal, o leitor sabe que o rapaz também está interessado na moça, por isso está inseguro quanto ao sentido dos gestos que ela faz.

2d. No último quadrinho, em que a moça aparece agarrada ao rapaz, o quadrinista criou uma cena exagerada para mostrar que ele, de fato, não percebe as manifestações de interesse dela.

2e. Não. As expressões faciais e os gestos da moça são claros. No entanto, o rapaz, por estar interessado nela, como revela seu desejo de que ela lhe dê um sinal, sente-se inseguro.

 **Biblioteca cultural**

 WESLEY MERCÊS/ARQUIVO PESSOAL

Foto de 2017.

Você pode conhecer outras tirinhas divertidas de Wesley Mercês na internet. Procure por “As crônicas de Wesley”.

Fala aí!

As tirinhas publicadas por jornais e revistas costumam ser quadrinhos organizados em uma faixa horizontal. O que poderia explicar a opção dos quadrinistas que fizeram as tiras estudadas nesta seção por um outro formato?

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

Orientações didáticas

3a. O personagem fala do fim da história, momento em que os personagens de uma tirinha desaparecem, deixam de existir. A expressão facial revela desespero ou preocupação diante dessa percepção.


3. Observe esta tirinha e veja como o quadrinista paulista Fabio Coala (1978-) “brinca” com o uso dos balões e dos espaços.




COALA, Fabio. *Mentirinhas*. 29 set. 2016. 1 tirinha. Disponível em: <https://mentirinhas.com.br/mentirinhas-1045/>. Acesso em: 8 jul. 2022.

- “É o fim! Esta tirinha já era! Está tudo acabado pra nós!” Do que exatamente o personagem está falando? O que a expressão facial dele sugere sobre isso?
- É possível perceber que o autor altera a posição comum dos balões nos quadrinhos. Como você identificou de quem é cada fala?
- Observe os balões com as falas do personagem de camiseta verde. Qual sentido é criado pela posição dos balões?
- Que recursos o quadrinista usou para indicar que o personagem de camiseta vermelha não respeita os limites dados pelos quadrinhos? *3c. A posição dos balões sugere que, embora o personagem não esteja em cena, sua voz pode ser ouvida pelo outro.*
- Os dois personagens apresentam opiniões diferentes acerca da produção de uma história em quadrinhos. Apresente cada uma dessas opiniões. *3e. O personagem com camiseta verde acredita que as regras de produção de uma história em quadrinhos não podem ser descumpridas. O outro personagem, ao contrário, dá a entender que esse gênero pode ser versátil.*

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

 **Biblioteca cultural**



Personagem Anésia, de Will Leite.

O personagem da tirinha menciona o site do Will, provável referência ao quadrinista paranaense Will Leite. Procure tirinhas com a mal-humorada Anésia e com outros personagens engraçados criados por esse quadrinista.

3d. O personagem aparece dividido entre o primeiro e o segundo quadrinhos, como se estivesse passando de um para o outro. No último quadrinho, parte de seu rosto, sua mão e a ponta de seu pé estão fora do quadrinho, sugerindo que ele pode abandonar a historinha.

O quadrinista Fabio Coala “brincou” com a linguagem das tirinhas e HQs ao mostrar que o personagem podia transitar entre os quadrinhos. Quando uma obra chama a atenção para sua própria linguagem, dizemos que ela é **metalinguística**.

Questão 3b – É possível que o estudante mencione que acompanhou a ponta inicial do balão para verificar a quem ele pertence. Aproveite para comentar que esse recurso deixou a tirinha mais lúdica e interativa, uma vez que exige do leitor uma maneira de leitura diferente.

Boxe conceito – Ao ler o boxe sobre metalinguagem, explore, com os estudantes, a ideia de que, ao mostrar o personagem se referindo à inscrição “fim” e o outro transitando entre quadrinhos, o produtor do texto evidencia não apenas o conteúdo da narrativa, mas também o fato de ela constituir uma tirinha. Em lugar de “mergulhar” na história, o leitor é levado a observar que a situação mostrada é uma tirinha e a refletir sobre a composição do gênero. Você pode citar um segundo exemplo – casos em que o personagem conversa com o público em uma HQ, em um filme, uma série etc. Nesses momentos, o público é lembrado que aquela é uma obra ficcional e que o personagem sabe que está sendo visto.

Aproveite para perguntar a eles por que a referência ao “site do Will” também é uma marca de metalinguagem. Espere-se que observem que o personagem menciona outro quadrinista, portanto também ali chama a atenção para a linguagem dos quadrinhos.

Orientações didáticas

Questão 4e – Aproveite a questão para verificar se os estudantes reconheceram o sentido que deve ser atribuído a *craque*, não se limitando a relacioná-lo ao universo do futebol, o que levaria a entender que a avó comemora a chance de a neta ser uma atleta de sucesso.

Questão 4f – É possível que os estudantes precisem de sua mediação para resolver essa questão. Caso não apresentem a resposta, instigue a reflexão com perguntas. Após a discussão, peça que registrem uma resposta e solicite a leitura de algumas delas para verificação de compreensão.

Fala aí! – Estimule os estudantes a apresentar argumentos para sustentar seu ponto de vista e verifique se mobilizam conceitos estudados – metalinguagem, recursos não verbais etc. – para expressar suas observações. Ao dialogar com essas opiniões, tente parafrasear algumas das observações empregando conceitos para que os estudantes percebam como podem utilizá-los.

4a. No primeiro balão, a personagem adulta pergunta à criança o que ela quer ser quando crescer, um questionamento bastante comum.

4c. O quadrinho apresenta a menina chutando a bola, uma atividade que costuma ser associada às práticas masculinas. Ao agir assim, ela já mostra que faz aquilo que deseja.

4. Leia esta tirinha do quadrinista paulista Junião.



JUNIÃO. Dona Isaura. 30 set. 2015. 1 tirinha. Disponível em: http://www.juniao.com.br/wp-content/uploads/2014/03/Tira_Dona_Isaura_00179_juniao_30_setembro_2015_72.jpg. Acesso em: 8 jul. 2022.

- A tirinha mostra a conversa entre Dona Isaura e sua neta. Por que o primeiro quadrinho pode ser visto como uma conversa comum entre pessoas idosas e crianças?
- A resposta da menina, no segundo quadrinho, sugere que ela vai escolher conforme sua vontade e que se considera capaz de seguir qualquer caminho.
Copie no caderno a afirmação que explica a função da interjeição “ué?!” nessa resposta.
 - A interjeição sugere espanto, pois a avó não deveria ter dúvida em relação ao que a menina faria.
 - A interjeição indica incômodo, porque a avó não deveria se intrometer no assunto.
 - A interjeição expressa dúvida, pois a menina não tem certeza do que acontecerá no futuro.
- A linguagem não verbal desse quadrinho complementa aquilo que a menina diz. O que ela está fazendo? Por que essa ação contribui para reforçar a resposta?
- Nesse mesmo quadrinho, existe a palavra *pow*. Que sentido ela ajuda a construir?
- Dona Isaura conclui que sua neta “vai ser craque”. Explique o sentido dessa afirmação.
- Por meio da interação representada, a tirinha faz uma reflexão sobre a sociedade. Que tipo de pensamento ela questiona?
- A maioria das tirinhas tem cenários simplificados e personagens desenhados com traços básicos e poucas nuances de cores. Nesse caso, é possível reconhecer onde as personagens estão? Isso fez diferença na construção do sentido?

Sabia?



Foto de 2017.

A personagem Dona Isaura, criada pelo cartunista Junião, é uma mulher que se posiciona contra o preconceito racial e defende o empoderamento feminino.

4d. A onomatopeia *pow* constrói, com os elementos visuais, a ideia de que a menina chutou a bola.

4e. Dona Isaura afirma acreditar que a neta tem boas chances de ter sucesso ou de ser eficiente no que escolher fazer porque é uma pessoa determinada, que sabe se impor.

4f. Ao mostrar uma menina chutando bola e afirmando que vai escolher seu futuro com liberdade, sendo admirada pela avó, a tira questiona a ideia de que há comportamentos adequados para meninos e para meninas e sugere que todos devem ter a mesma chance de escolher o que farão.

4g. As formas que aparecem no último quadrinho parecem indicar uma casa e um muro, sugerindo um ambiente doméstico. O cenário é coerente com a situação comunicativa, mas não faz diferença para a construção do sentido da tirinha.

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

Fala aí!

De qual das tirinhas você gostou mais? O que explica sua preferência?

Falando sobre a **NOSSA LÍNGUA**

Língua falada e língua escrita

As tirinhas utilizam a língua escrita para representar as falas dos personagens. As formas escrita e falada da língua têm semelhanças e diferenças. Esse é o assunto desta seção.

COMEÇANDO A INVESTIGAÇÃO

Convencer as crianças a comer certos alimentos nem sempre é fácil. Observe o que acontece entre Calvin e seu pai na tira a seguir. Depois, responda às questões.



WATTERSON, Bill. *Calvin e Haroldo*. 1987. 1 tirinha.

1. Nos três primeiros quadrinhos, as expressões corporal e facial de Calvin demonstram qual sensação em relação aos alimentos que estão no prato?
2. O pai quer convencer o menino a comer. Como sua expressão facial contribui para essa finalidade?
3. No contexto da tirinha, a que se referem as palavras *isto* (primeiro quadrinho) e *eles* (quarto quadrinho)?
4. Calvin não experimenta a comida e afasta o prato com expressão de nojo. Considere a fala do menino no último quadrinho e explique essa atitude.

Na maior parte das tirinhas, são retratadas situações de conversação nas quais o texto é criado coletivamente, por meio da interação. Nas conversações, os gestos e as expressões faciais exprimem atitudes diversas, como irritação, rejeição e concordância. Além disso, complementam ideias expostas por meio de palavras. É possível, por exemplo, apontar os objetos com as mãos ou com o olhar, como fez Calvin no primeiro quadrinho.

1. A sensação de desconfiarça em relação ao sabor da comida “desconhecida” que está no prato.
2. O pai mostra, com sua expressão facial, que a comida está muito gostosa.
3. *Isto* refere-se à comida que está no prato; *eles*, aos pais.
4. A fala de Calvin sugere que ele já passou por experiências anteriores em que os pais não lhe explicaram o que era a comida e ele achou o gosto ruim. Essas experiências podem tê-lo levado a rejeitar o alimento antes mesmo de experimentá-lo.

49

Falando sobre a nossa língua

BNCC em foco

CG: 1, 2, 3, 4 e 6.

CEL: 1, 2 e 3.

CELP: 1, 2, 3, 4 e 5.

Habilidades: EF69LP17, EF69LP19, EF69LP54, EF69LP55, EF69LP56 e EF67LP20.

Tópicos trabalhados na parte de linguagem deste capítulo

- Língua falada e língua escrita.
- Turnos conversacionais.
- Marcas típicas de oralidade.
- Monitoração no uso da língua.
- Termos referenciais e marcadores conversacionais.

Orientações didáticas

Ao descrever o eixo da oralidade, a BNCC destaca o estudo das semelhanças e diferenças entre modos de falar e de registrar por escrito, o estudo dos aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade e a articulação entre elas (BRASIL, 2018, p. 80). Esta seção é dedicada ao tema e apresenta atividades que conduzem o estudante a refletir sobre tais elementos, relacionando-os a alguns dos gêneros textuais e à escolha do nível de linguagem adequado a cada situação comunicativa.

Observamos que, neste momento, estamos trabalhando com o conhecimento prévio dos estudantes acerca dos níveis de linguagem e do monitoramento. No Capítulo 3, esse tópico será desenvolvido e aprofundado.

Sugerimos que as questões das páginas 49 e 51 sejam respondidas coletivamente e que a leitura do texto didático, em voz alta, seja acompanhada por paráfrases, explicações e perguntas de checagem de compreensão. Dê especial atenção ao quadro comparativo da página 52. Ao finalizar a explicação, peça aos estudantes que leiam mais uma vez o texto e anotem dúvidas.

Começando a investigação – Ao trabalhar o parágrafo iniciado com “Na maior parte...”, verifique se os estudantes compreendem a ideia de que um texto é construído coletivamente. Se for o caso, exemplifique: quando um professor está expondo um conteúdo, ele observa a reação facial ou gestual dos estudantes e pode optar por repetir uma ideia ou trocar uma palavra para que eles compreendam melhor a informação. Embora os estudantes não tenham usado palavras para completar o texto do professor, a reação deles determinou a maneira como o texto iria progredir.

Orientações didáticas

No parágrafo iniciado com “As falas nos balões...”, peça à turma que faça, inicialmente, uma leitura silenciosa para observar os recursos mencionados. Depois, faça uma leitura em voz alta.

Com relação ao último parágrafo da transcrição da entrevista com Leo Santos, sabemos que situações de interação face a face, com troca de turnos, costumadamente exigem um planejamento mais acelerado e podem resultar em menos monitoramento da língua. Esse aspecto será apresentado na sequência, já contextualizado. Sugerimos que não seja antecipado.

As falas nos balões representam o conteúdo verbal da interação. Nelas podemos ver, associados às palavras, recursos como a pontuação e o tamanho, a cor e os tipos de letra, usados nas tiras para reproduzir a maneira como o texto seria falado, considerando a entonação. No primeiro quadrinho, o ponto de interrogação indica que a fala de Calvin é uma pergunta. No último, a palavra *sabe* destacada em negrito sugere que ela foi dita com mais ênfase.

Nem todas as situações que envolvem a fala são interações face a face, mas a maior parte dos recursos citados está presente também nos seminários, nas conversas telefônicas, nos programas de rádio etc. Já a escrita vale-se de recursos diferentes e envolve, geralmente, uma interação realizada a distância e com um determinado intervalo de tempo entre a escrita do texto e sua leitura. A **escrita** e a **fala** são duas **modalidades da língua**. Existem particularidades que as diferenciam.

Dica de professor

A **entonação** é a variação no modo de emitir uma frase. Preste atenção ao som de “Ele é seu amigo.” e “Ele é seu amigo?”. Na primeira frase, que é uma declaração, a voz abaixa no final; na segunda, uma pergunta, a voz se eleva na última palavra.

O planejamento da fala e da escrita

O texto a seguir é a transcrição de parte de uma entrevista concedida pelo animador brasileiro Leo Santos ao jornalista Paulo Gustavo Pereira a respeito do filme **Divertida Mente**.

Paulo Gustavo Pereira: O que que foi mais di... mais interessante, mais divertido fazer no **Divertida Mente**?

Leo Santos: Eu, eu sempre quis fazer esse filme por causa... basicamente por causa do estilo. Eu gosto do diretor pra caramba. Ele tem um estilo que eu gosto, que é animação dos anos 50, música de *jazz* e tudo mais... Então, ele traz esse, essa, esse sabor para os filmes dele, que são o **Monstros S.A.** e o **Up!** E... eu sempre gostei muito, então eu, tipo assim, assim que me deram a opção de escolher qual filme que eu ia fazer, eu falei “Eu quero aquele filme”.

PGP: Te deram a opção?

LS: Sim, sim, sim.

PGP: Os caras falaram “Oh, vem cá! Você é do Brasil. Pode escolher o que você quiser”?

LS: Porque tem... é... é... tem muitos filmes em produção agora. Assim... tipo... tem o **Bom dinossauro**, tem o **Procurando Nemo**. Então... tipo... nesse caso aqui apareceu a oportunidade: “Qual é o próximo que você quer fazer?”. Aí eu falei: “Eu quero trabalhar nesse aqui porque é... é... é a minha praia, assim...”.

As **transcrições** procuram reproduzir as características da fala. Por isso, no texto são anotadas as pausas, as repetições, os sons alongados, as palavras ou as orações que ficaram incompletas etc.



Cena da animação **Divertida Mente**, direção de Pete Docter, EUA, 2015.

DIVERTIDA MENTE 2015, entrevista Leo Santos. 17 jul. 2015. Publicado pelo canal BESTV Oficial. Transcrição do vídeo de 1 min 37 s a 2 min 20 s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FR-Dp43hEGQ>. Acesso em: 15 mar. 2022.

1. No trecho “Eu, eu sempre quis fazer esse filme por causa... basicamente por causa do estilo.”, em que o animador Leo Santos responde à pergunta do entrevistador, o que, provavelmente, levou à pausa (indicada pelas reticências)?
2. Neste outro trecho: “Então, ele traz esse, essa, esse sabor para os filmes dele, que são o **Monstros S.A.** e o **Up!**”, como você explicaria a sequência “esse, essa, esse”?

Em interações como bate-papos, entrevistas e conversas telefônicas, os falantes precisam construir sua fala rapidamente porque o interlocutor está esperando para tomar para si o **turno conversacional**, isto é, para começar a perguntar, a responder ou a apresentar novas ideias.

O planejamento da fala conta com um tempo bem pequeno, ou seja, o falante não pode demorar muito para construir seu texto. Como consequência, as falas são marcadas por hesitações, repetições, pausas e correções, pois o falante está procurando a maneira mais eficiente de comunicar suas ideias. Essas são **marcas típicas da oralidade**.

Já nas situações de escrita, em geral, o leitor não tem acesso ao processo de formulação do texto. Quem o escreve pode corrigir aquilo que não ficou claro, eliminar repetições, reorganizar a ordem das palavras, entre outras intervenções, e o texto só será lido quando o autor estiver satisfeito com a maneira como expressou suas ideias. Há, na escrita, um tempo maior de planejamento.

As particularidades que diferenciam a língua escrita da língua falada são produzidas, principalmente, por diferentes **tempos de planejamento** e **formas de interação**.

Veja como poderia ser escrita a terceira resposta do entrevistado no trecho transcrito:

*Há muitos filmes em produção agora: o **Bom dinossauro**, o **Procurando Nemo**. Assim apareceu a oportunidade. Perguntaram-me: “Qual é o próximo que você quer fazer?”. Eu respondi que trabalharia nesse porque era a “minha praia”.*

Essa diferença não significa, contudo, que a modalidade oral seja mais descontraída que a escrita e vice-versa. Algumas situações de fala são **formais** e exigem um uso cuidadoso da língua, com vocabulário mais preciso, frases mais complexas e maior monitoramento (controle) em relação aos usos indicados pela norma-padrão. Em contrapartida, há situações de escrita **informais**, em que se nota um uso mais descontraído da língua.

Investigue

Pesquise em que consiste a profissão de um animador.

1. A pausa provavelmente ocorreu porque o entrevistado estava pensando no que iria dizer na sequência.
2. O falante parece ainda estar buscando a palavra que usará na sequência, daí a dúvida quanto ao uso do pronome flexionado no gênero masculino ou no feminino.

O uso **monitorado** da língua caracteriza-se pela maior atenção à maneira de formular o texto, o que costuma ser mais comum em situações de comunicação formais.

Atividade complementar

Sugerimos uma atividade complementar em duplas para aproveitar o conteúdo das pesquisas do box **Investigue**. Um dos estudantes fará o papel de entrevistador, criando perguntas interessantes e pertinentes para o outro, que deverá respondê-las com base na pesquisa sobre a profissão de animador. Duas duplas podem ser convidadas a apresentar a entrevista para a turma. Essa atividade pode ser feita no final do capítulo, a fim de que os estudantes experimentem uma situação de fala planejada, aproveitando o que estudaram.

Orientações didáticas

Investigue – O animador é o profissional que cria uma sequência de imagens que dão a ilusão de movimento: as animações. Costuma produzir obras para cinema e televisão, bem como para *videogames*. Alguns animadores iniciam o trabalho no papel e passam para o computador na fase de finalização; outros usam apenas o computador. Atualmente, são raros os animadores que usam somente o papel.

Ao trabalhar a sugestão feita no parágrafo começado com “Há muitos filmes...”, para evidenciar algumas características das modalidades em estudo, peça aos estudantes que comparem o trecho da transcrição da entrevista e a respectiva reformulação, citando as diferenças.

Orientações didáticas

Investigando mais – As atividades 1 e 2 destacam particularidades da comunicação oral, relacionando-as ao contexto de comunicação. A atividade 3 explora a função da pontuação na indicação da entonação na escrita. As questões 4 e 5 põem o foco na relação entre os fonemas e os grafemas e destacam regularidades e irregularidades na ortografia. Sugerimos que sejam resolvidas em trios para que, na conversa com os pares, os estudantes possam resolver dúvidas.

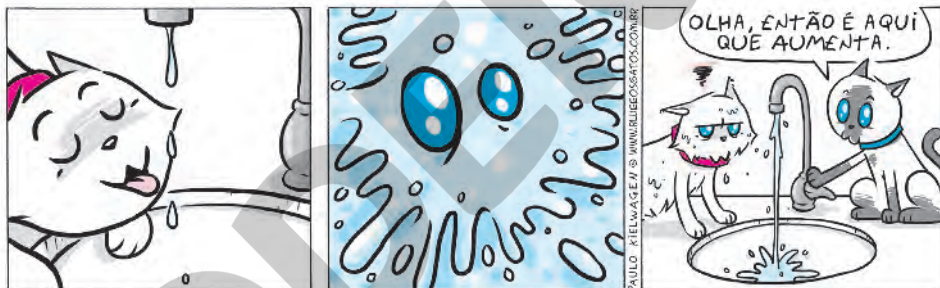
Observe alguns exemplos de uso da língua falada e da língua escrita no quadro a seguir e reflita sobre suas diferenças e semelhanças.

	Língua falada	Língua escrita
Informal	Bate-papo presencial <ul style="list-style-type: none"> • Troca rápida dos papéis de falante e de ouvinte. • Fala produzida no momento da conversa, sem planejamento. • Uso descontraído da língua. 	Troca de mensagens entre amigos pelo celular <ul style="list-style-type: none"> • Troca rápida dos papéis de quem envia e de quem recebe as mensagens. • Planejamento rápido. • Uso descontraído da língua.
Mais ou menos formal	Entrevista com médico <ul style="list-style-type: none"> • Troca constante dos papéis de falante e de ouvinte. • Fala produzida no momento da conversa, sem planejamento. • Uso monitorado da língua. 	Letra de música popular <ul style="list-style-type: none"> • Produção do texto sem interação com o leitor/ouvinte. • Planejamento longo. • Uso descontraído da língua.
Formal	Palestra para profissionais da saúde <ul style="list-style-type: none"> • Texto produzido pelo palestrante sem interrupção. • Fala produzida no momento da interação, com planejamento anterior. • Uso monitorado da língua. 	Reportagem sobre economia <ul style="list-style-type: none"> • Texto produzido sem interação com o leitor. • Planejamento longo. • Uso monitorado da língua.

1a. O segundo quadrinho está preenchido pela cor azul, em vários tons, com algumas formas ovaladas mais claras. Destacam-se duas dessas formas em azul mais forte, dentro das quais há outras menores, brancas. Há linhas curvas em preto. O leitor deve entender que houve um forte aumento no fluxo da água e que o gato Branco levou um banho.

INVESTIGANDO MAIS

1. A tira a seguir é protagonizada pelos gatos Blue (coleira azul) e Branco (coleira rosa), personagens criados pelo quadrinista paulista Paulo Kielwagen.



KIELWAGEN, Paulo. **Blue e os gatos**. 2015. 1 tirinha.

- a) Descreva a imagem do segundo quadrinho e explique como o leitor deve entendê-la.
- b) As **onomatopeias** são representações de sons ou ruídos do ambiente, como *bum!*, para representar um estouro. Qual onomatopeia poderia contribuir para a construção do sentido desse quadrinho?
- c) No último quadrinho, para qual objeto a fala do gato Blue chama a atenção?

1c. Para a peça usada para abrir e fechar a torneira.

1b. Sugestão: *Chuí, splash, chap* ou outra onomatopeia que expresse barulho de água espirrando.

Questão 2 – Aproveite a atividade para avaliar a habilidade de identificação de informações explícitas em um texto ouvido. Sem permitir o acesso à transcrição, exiba a reportagem duas vezes e peça aos estudantes que anotem as principais informações do projeto. Caso não seja possível exibir o vídeo, faça a leitura duas vezes. Realize um levantamento das informações na lousa, depois leia a lista e peça aos estudantes que ergam as mãos todas as vezes que tiverem anotado o dado. Se notar que há dificuldade nessa habilidade, crie outras oportunidades com o mesmo fim.

Comente com o professor de Ciências da Natureza que os estudantes entraram em contato com esse trecho de reportagem sobre o projeto de transformar batata em plástico biodegradável. Talvez ele possa aproveitar a referência ao tema para tratar de outros projetos sustentáveis, ampliando as experiências dos estudantes.

- d) Que palavra usada por Blue faz referência a esse objeto? *1d. Aqui.*
- e) O que fez o gato Branco reconhecer o referente dessa palavra?
- f) Que problema ocorreria se a fala do gato Blue fosse usada, sem alterações, em uma comunicação escrita, como uma mensagem enviada pelo celular? Explique sua resposta.
- g) Explique por que o humor da tira está na possibilidade de interpretarmos a atitude e a fala de Blue, no último quadrinho, de duas formas diferentes.
- h) Considerando a reflexão que você fez ao analisar a tirinha, conclua: que vantagem tem uma interação face a face quando comparada à comunicação a distância?

2. Leia a transcrição de um trecho de reportagem da TV GCMais do Ceará sobre o projeto de um estudante para produzir plástico biodegradável.

[**Repórter em off – imagens de um estudante manipulando utensílios e batatas em um laboratório**]: Matheus é estudante do 3º ano do Ensino Médio de uma escola particular em Juazeiro do Norte. Ele é o autor do projeto que transforma batata inglesa estragada, que iria para o lixo, em um plástico biodegradável. Foram 3 anos de pesquisa até chegar ao polímero que se decompõe em aproximadamente 6 meses.

[**Matheus**]: O projeto iniciou a partir de uma feira que... de química que teve aqui no pro... no colégio quando eu tava no 8º ano. A gente viu um vídeo na internet de um... plástico biodegradável bem simples que era feito na época com maisena e vinagre, só que aí a gente foi fazendo vários testes e melhorando o... produto.

[**Repórter**]: Estima-se que cada pessoa produz aproximadamente 1 quilo de lixo plástico por semana. A maior parte desses resíduos é descartada de forma irregular no meio ambiente. Cada sacola dessas de supermercado, por exemplo, leva cerca de 400 anos para se decompor.

[**Repórter em off – novas imagens do jovem no laboratório**]: Foi pensando nessa realidade que impacta a vida de todos nós que o Matheus desenvolveu o projeto. A matéria-prima do plástico biodegradável é o amido presente na batata e alguns reagentes químicos que dão ao polímero características como flexibilidade, maleabilidade e leveza.

[**Matheus**]: De acordo com os testes a gente tava vendo que o amido não estava sendo tão eficiente, então a gente pensou na batata, que é uma grande produtora de amido então a gente pe... pensou nessa ideia de... substituir pela batata... estragada, que além de nos ajudar tanto no processo ela também taria resolvendo um dos problemas do nosso... do nosso protótipo que seria a a utilização de alimentos.

[**Repórter em off – imagens do professor acompanhando o trabalho do estudante, no mesmo laboratório**]: O professor Leonardo é o orientador do projeto que já foi premiado em feiras e competições científicas, além de ter sido publicado na revista científica *É Ciência* na categoria de Iniciação Científica Júnior. O produto ainda está em fases de desenvolvimento. A meta agora é produzir o polímero em escala industrial.

O termo **referente** é usado para indicar o elemento (ser, objeto, lugar, ideia etc.) a que uma palavra se refere. No trecho “O jovem acabou de sair; ele estava se sentindo mal”, a palavra *ele* não tem sentido próprio; remete a *o jovem*, seu referente.

1e. O fato de Blue estar mexendo nesse objeto e olhando para ele.

1f. A ideia não seria compreendida, porque o referente da palavra *aqui* não seria conhecido.

Termo que indica que o material tem decomposição rápida e é absorvido pela natureza.

1g. A fala de Blue pode indicar que ele é inocente e, de fato, não sabia que aumentaria o fluxo da água ou ser um disfarce para sua ação intencional de molhar Branco.

1h. Sugestão: A interação face a face permite que as ideias sejam transmitidas por meio de recursos expressivos, como os movimentos do corpo, e que elementos do contexto (situação de comunicação) sejam apenas apontados.

Orientações didáticas

Questão 2c – Comente que os apresentadores de telejornais costumam utilizar o texto escrito em uma tela. Esses jornalistas leem os textos em vez de falar espontaneamente, por isso há poucas marcas de oralidade em seu discurso. Além disso, eles estudam esses textos antes de lê-los ao vivo.

Desafio da linguagem – Sugestão: A pesquisa iniciou-se quando o estudante cearense Matheus assistiu a um vídeo ainda no Ensino Fundamental, que sugeriu a ideia de produzir plástico biodegradável a partir de amido. Ele desejava que seu produto fosse semelhante ao plástico utilizado na confecção de sacolas e que se decompusesse em um período médio de seis meses. Para isso, o estudante usou batata e, posteriormente, batata estragada. O bioplástico produzido por Matheus pode substituir o uso de sacolas que, se descartadas de modo inadequado no meio ambiente, demoram 400 anos para se decompor.

Ao longo do volume, procuramos criar atividades que propiciem aos estudantes oportunidades de escrever pequenos textos e proporcionam uma avaliação contínua (essa opção é explorada com mais profundidade no MP parte geral). Como estratégia de correção, sugerimos que os parágrafos produzidos por alguns estudantes sejam lidos ou anotados na lousa, para que a turma conheça possibilidades diferentes e igualmente válidas de expressar ideias. Se achar produtivo, projete ou anote na lousa o parágrafo sugerido e comente sua estrutura.

[**Prof. Leonardo**]: A finalidade principal do projeto foi desenvolver um bioplástico, né? a partir de um extrato extraído de batatas inglesas estragadas e que tivesse a capacidade, né? de se decompor em torno de 6 meses, claro, buscando sempre trazer características parecidas com polímero polietileno, que é o plástico utilizado na confecção de sacolas. A partir desse aperfeiçoamento, a gente pode já pensar ali numa escala industrial para a confecção de sacolas pro uso doméstico.

ESTUDANTE cria projeto que transforma batata em plástico biodegradável. 4 out. 2021. Publicado pelo canal GCMais. Transcrição do vídeo de 0 min 9 s a 2 min 37 s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DAHuAJTkmjg>. Acesso em: 19 mar. 2022.

- A expressão *em off* significa que apenas a voz do repórter está sendo ouvida enquanto são mostradas imagens em que ele não aparece. Por que o editor da reportagem teria optado por mostrar o estudante, seu orientador e o laboratório, e não o repórter?
- Releia as duas falas do estudante Matheus, entrevistado na reportagem, e a fala do professor. Quais marcas de oralidade você percebeu? Cite algumas delas.
- Nas falas do repórter, não é possível identificar marcas típicas da oralidade, como acontece nas dos entrevistados. O que explica essa diferença? Para responder, considere que a reportagem é gravada, não é apresentada ao vivo.
- Releia:

O projeto iniciou a partir de uma feira que... de química que teve aqui no pro... no colégio quando eu tava no 8º ano.

Por que o falante optou por dizer “aqui no colégio” em lugar de empregar apenas “aqui”?

Desafio da linguagem

A pesquisa do estudante cearense foi descrita pelos três falantes: o estudante, seu professor e o repórter. Neste desafio, você vai elaborar um resumo da reportagem. Siga o roteiro.

- Na primeira frase, apresente o fato que deu início à pesquisa, informando quando ocorreu e que ideia sugeriu.
- Na segunda, identifique o objetivo da pesquisa: o produto e as características desejadas.
- Inicie a terceira frase com “Para isso, o estudante...” e apresente as matérias-primas que utilizou.
- Na quarta, exponha os benefícios do projeto de Matheus.
- Releia seu texto para verificar se as principais informações sobre o projeto foram apresentadas e se estão claras.

2a. Porque essas imagens contribuem para que o telespectador conheça o estudante e o orientador do projeto, bem como visualize algumas situações que fazem parte da dinâmica da pesquisa.

2b. Sugestão: Matheus: marcas de hesitação, como em: “que... de química”, “no pro... no”; encurtamentos, como “tava”, “taria” e “pro” (formas reduzidas de *estava*, *estaria* e *para o*, respectivamente); professor: marcador de conversa: “né?”; encurtamento: “pro” (forma reduzida de *para o*).

Certos termos, como *né?*, *tá?*, *certo?*, *sabe?*, são **marcadores conversacionais**. Nós os utilizamos com frequência em interações orais como forma de pedir o apoio e a atenção do interlocutor para aquilo que estamos dizendo.

2c. Provavelmente, o repórter preparou seu texto com antecedência e o está lendo. Houve tempo para planejá-lo e pode ter havido mais de uma tentativa de gravação até que ficasse satisfatória.

2d. Sem “no colégio”, o público entenderia que o referente de “aqui” é o espaço em que ele está, o laboratório, não ficando clara a ideia de que ele se refere ao colégio.

Orientações didáticas

Questões 3e e 3f – Finalize a atividade mencionando que a entonação é um aspecto que aparece duas vezes na fala de Odacir. Isso porque, ao pronunciar as falas, ele emprega entonações específicas e as repete quando inclui os sinais de pontuação representados pelas palavras que emprega. Verifique se os estudantes realmente compreenderam que os sinais de pontuação indicam a entonação na escrita.

3. Leia um trecho da crônica “Sfot poc”, do escritor gaúcho Luis Fernando Verissimo.

Chamava-se Odacir e desde pequeno, desde que começara a falar, demonstrara uma estranha peculiaridade. Odacir falava como se escreve. [...]

[...]

Um dia, a mãe veio correndo. Ouvira, do berço, o Odacir chamando:

– Mama sfot poc.

E, quando ela chegou perto:

– Mama sfotoim poc.

Só depois de muito tempo os pais se deram conta. “Sfot poc” era ponto de exclamação e “sfotoim poc”, ponto de interrogação.

Na escola, tentaram corrigir o menino.

– Odacir!

– Presente sfot poc.

– Vá para a sala da diretora!

– Mas o que foi que eu fiz sfotoim poc.

Com o tempo e as leituras, Odacir foi enriquecendo seu repertório de sons. Quando citava um trecho literário, começava e terminava a citação com “spt, spt”. Eram as aspas. Aliás, não dizia nada sem antes prefaciar um “zit”. Era o travessão. Foi para a sua primeira namorada que ele disse certa vez, maravilhado com a própria descoberta:

– Zit Marilda plic (vírgula) você já se deu conta que a gente sempre fala diálogo sfotoim poc.

– O quê?

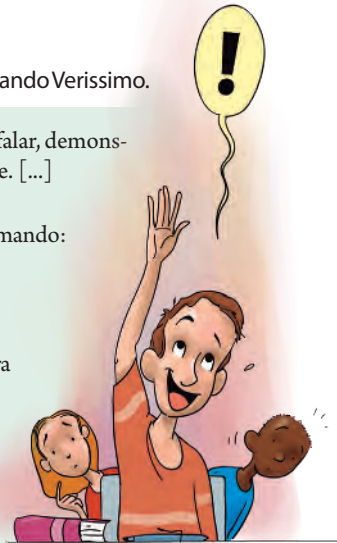
– Zit nós sfot poc. Tudo que a gente diz é diálogo sfot poc.

– Olhe, Odacir. Você tem que parar de falar desse jeito. Eu gosto de você, mas o pessoal fala que você é meio biruta.

– Zit spt spt biruta spt spt sfotoim poc.

– Viu só? Você não para de fazer esses ruídos. E ainda por cima, quando diz “sfotoim”, cospe no meu olho.

O namoro acabou. [...]



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

VERISSIMO, Luis Fernando. **O analista de Bagé**. Porto Alegre: L&PM, 1981. p. 51-52.

- O narrador afirma que existe uma “estranha peculiaridade” na fala de Odacir. O que significa a palavra *peculiaridade*?
- Você já conhecia a palavra *peculiaridade*? Se não, como descobriu o seu sentido?
- Além dos problemas em casa, que outras dificuldades Odacir enfrentou pela peculiaridade de sua fala?
- Como seriam escritas as duas primeiras falas do personagem se ele falasse como as outras crianças?
- Reescreva a fala “– Zit spt spt biruta spt spt sfotoim poc” conforme as regras da modalidade escrita.
- Explique por que nessa fala foram empregados os sinais de pontuação correspondentes a “spt spt” e “sfotoim poc”.

3a. Particularidade, especificidade.

3b. Resposta pessoal. Verifique se os estudantes têm consciência de que podem usar o contexto para compreender o sentido de uma palavra desconhecida.

3c. Odacir não foi bem compreendido pela professora, pelos colegas e pela namorada.

3d. Mama! Mama?

3e. – “Biruta”?

3f. Empregou-se “sfotoim poc” (ponto de interrogação) porque se trata de uma pergunta, e “spt spt” (aspas) foi usado porque *biruta* é uma palavra que ele citou, repetindo a fala da namorada.

Orientações didáticas

Questão 4 – Pelo processo de alfabetização, o estudante passou a estabelecer relações entre os fonemas e os grafemas (letras) e conhecer, progressivamente, a ortografia do português do Brasil. Nesta questão, retomamos essa relação e apresentamos os conceitos de **fonema** e **letra**, funcionais para observações das modalidades falada e escrita da língua. Ajude os estudantes a compreender que há regularidades e irregularidades ortográficas e aproveite a oportunidade para reforçar a importância de conhecerem e utilizarem a ortografia-padrão.

4. Veja a reprodução de uma página disponível no site Viaje legal, que é um guia criado pelo Ministério do Turismo do Brasil.



VIAJE LEGAL. **Acervo do Ministério do Turismo**. [201-]. Disponível em: <http://www.viajelegal.turismo.gov.br/transporte.html>. Acesso em: 5 mar. 2022.

- Segundo os dados disponíveis, qual é o objetivo do site?
- Qual é a vantagem de buscar informações em um site de uma instituição pública como esse?
- Compare as palavras *viaje* e *viagem*. A que classe de palavras cada uma delas pertence?
- Agora, leia as palavras *viaje* e *viagem* em voz alta. Em que outras palavras da página do site ocorre o mesmo som representado pelas letras **j** e **g**?
- Compare o som da letra **g** em *viagem* e *legal*. Ela representa o mesmo som nas duas palavras?

4a. Oferecer informações para que os turistas façam viagens tranquilas.

4b. Por ser um site de instituição pública, as informações são mais confiáveis.

4c. *Viaje* é um verbo e *viagem* é um substantivo.

4d. *Passagem* e *bagagem*.

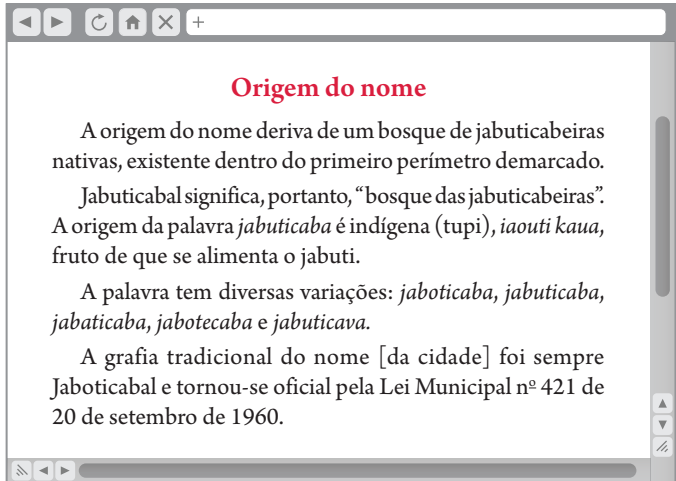
4e. Não.

Os **fonemas** são as unidades mínimas de sons da língua. As **letras** são as representações escritas dos fonemas. Pronuncie em voz alta algumas palavras e observe a correspondência entre sons e letras.

- *hoje*: a letra **h** não representa nenhum som.
- *barrô*: duas letras representam um único som.
- *táxi*: uma letra representa dois sons.
- *exame* e *azar*: letras diferentes representam o mesmo som.
- *caixa* e *exercício*: a mesma letra representa sons diferentes.

As letras usadas para representar os sons seguem regras ortográficas, que determinam como as palavras devem ser escritas, independentemente da maneira como os sons da língua são produzidos.

5. Veja, agora, uma explicação sobre o nome da cidade de Jaboticabal, no interior do estado de São Paulo, disponível no site da prefeitura daquele município.



PREFEITURA DE JABOTICABAL. História. Origem e Evolução de Jaboticabal. **Origem do nome.** [201-]. Disponível em: <https://www.jaboticabal.sp.gov.br/portal/servicos/1001/historia/#:%7Etext=A%20origem%20do%20nome%20deriva,que%20se%20alimenta%20o%20jabuti>. Acesso em: 5 mar. 2022.

- Explique a relação que há entre os substantivos *jabuti* e *jaboticabal*.
- Pesquise em um dicionário as palavras *jabuti* e *jaboti* e identifique a forma correta de escrita.
- As informações sobre a palavra *jaboti* ajudam a entender as variações de *jaboticaba*?
- O fato de existirem as formas *jabuticaba* e *jaboticaba* permite que o nome da cidade seja grafado tanto com **o** quanto com **u**? Justifique sua resposta.

A língua nas ruas

Você já reparou que alguns moradores do Brasil nascidos e criados em outros países não pronunciam os sons da língua portuguesa da mesma maneira que os que nasceram e cresceram aqui? Mesmo sabendo usar determinada palavra no contexto adequado, o sotaque evidencia que a pessoa não é um falante nativo do português.

Em grupo, entrevistem um imigrante para saber as maiores dificuldades dele no aprendizado e no uso da língua portuguesa. Peçam autorização para gravar estas palavras pronunciadas por ele: *você, coração, leite, acerto, cola, carro e milho*. Levem o material para a sala de aula para partilhar suas observações com os demais colegas. Não se esqueçam de anotar o nome do entrevistado, o país de origem e a língua nativa dele.

Dica de professor

Existem casos em que se aceitam duas formas de escrever uma palavra. No entanto, essa variação não é um fenômeno frequente, e, na maioria das vezes, uma forma já fixada deve ser seguida na escrita.

5a. O nome *jaboticabal* é formado a partir de *jabuticaba*, que tem origem em *jabuti*, termo que designa o animal que se alimenta da fruta.

5b. Não há uma forma correta; ambas são aceitas.

5c. Sim, já que a própria palavra que originou o termo *jabuticaba* apresenta variações.

5d. Não. O texto informa que há uma grafia oficial (*Jaboticabal*), definida por lei.

Orientações didáticas

Questão 5 – Leia em voz alta a expressão *iaouti kaua* para que os estudantes percebam a semelhança sonora.

A língua nas ruas – Oriente os grupos a tomar notas da entrevista e gravar apenas os exemplos das palavras solicitadas, pois o objetivo é produzir material para estudo, e não material midiático.

Como estratégia, sugerimos que sejam anotados na lousa o nome dos entrevistados, o país de origem e a língua de cada um. Depois, cada grupo poderá relatar o conteúdo da entrevista feita e reproduzir as palavras gravadas. A intenção da atividade não é desenvolver um conhecimento específico de fonética e fonologia, mas estimular os estudantes a observar o uso efetivo da língua. Espera-se que percebam que o sistema que relaciona letras e fonemas não se mantém idêntico em todas as línguas, mesmo quando elas têm uma origem comum.

Minha tirinha na prática

BNCC em foco

CG: 1, 4 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 5.

CELP: 2, 3 e 5.

Habilidades: EF69LP07, EF69LP51, EF67LP30 e EF67LP33.

Orientações didáticas

Esta produção exige a articulação de linguagens e a mobilização de diferentes recursos estudados nas seções anteriores ou que já fazem parte do repertório dos estudantes. É esperado que se sintam estimulados a produzir em função do interesse que muitos já têm pelo gênero. Se observar estudantes inquietos, verifique se estão com receio de expor seus desenhos por não os considerarem bons e motive-os contando que há inúmeros estilos e que os leitores têm gostos diferentes. Além disso, boas ideias podem receber mais atenção do que bons desenhos com histórias desinteressantes.

Planejando minha tirinha – Se quiser oferecer aos estudantes outras atividades de produção de tirinha, sugerimos:

1. Reelaborar uma tirinha já existente, apagando os balões de fala e de pensamento, legendas e outros recursos (onomatopeias, linhas de movimento etc.) e produzindo novas cópias. Peça aos estudantes que completem esses dados e avalie-os, verificando sua coerência.
2. Usar *sites* próprios para produção de tirinhas.

Ao trabalhar o boxe **Da teoria para a prática**, pergunte aos estudantes em que situações haveria preferência por uma linguagem formal. Observe se citam situações formais de comunicação, como, em determinadas tirinhas, a transmissão de uma notícia por uma emissora de rádio ou a fala de um agente secreto dirigida ao prefeito de uma cidade em perigo.

Minha tirinha NA PRÁTICA

Agora é sua vez de produzir uma tirinha. Você decidirá a situação a ser apresentada e o número de quadros e de personagens. Se quiser, poderá usar personagens já conhecidos. Há uma única exigência: entreter seus leitores, que são os colegas de turma. Sua produção fará parte de uma revistinha da classe.



FOURLEAFLOVER/SHUTTERSTOCK

MOMENTO DE PRODUZIR

Planejando minha tirinha

A etapa de planejamento é fundamental para qualquer produção textual. É nesse momento que definimos todos os elementos do texto, o que nos dá oportunidade de perceber falhas ou pontos que deverão ser melhorados. O tempo empregado nessa etapa facilitará a produção do texto.

No quadro a seguir, você encontrará orientações para sua produção.



FOURLEAFLOVER/SHUTTERSTOCK

Da teoria para a...

... prática

As tirinhas são **textos sintéticos**.



Que ações serão apresentadas para que o leitor compreenda a situação e seu desfecho? Lembre-se de que uma tirinha contém poucos quadros.

As tirinhas costumam ter **poucos personagens**.



Se for usar personagens já conhecidos, cuide para que a aparência e o comportamento deles estejam coerentes com as figuras originais ou modifique-os intencionalmente para produzir humor.

Nesse gênero, predomina a **linguagem informal**.



Empregue palavras e frases simples, que pareçam com aquelas que usamos no dia a dia. Embora nas tirinhas sejam representadas falas, em geral, não são utilizadas abreviações como *tá* ou *tou*. Use *está*, *estou* etc.

O **formato dos balões** contribui para a construção do sentido das tirinhas.



Balões com contorno ondulado indicam pensamento ou sonho; tracejados, uma fala sussurrada; pontiagudos, grito. Reflita sobre o conteúdo dos balões e defina o contorno mais adequado.

Nas tirinhas, são usados **recursos** de construção muito **variados**.



Além dos desenhos e dos balões de fala, procure empregar onomatopeias, palavras destacadas e linhas para indicar movimento. Lembre-se de que personagens e cenários podem ser representados por traços simples.

Elaborando minha tirinha

- 1 Desenhe os quadrinhos na página. Você pode organizá-los em uma linha horizontal, como na tirinha da **Leitura 1**, ou “em andares”, como nas tirinhas da seção **Se eu quiser aprender mais**. Procure construir sua tirinha com, no máximo, seis quadrinhos.
- 2 Desenhe as ações necessárias à construção do sentido. Lembre-se de que o leitor pode deduzir algumas ações que não estejam explícitas. Nessa fase, use lápis grafite (que pode ser apagado) para que sejam feitas possíveis correções.
- 3 Inclua os balões de fala. Cuide para que as falas sejam bem curtas, de modo que caibam neles. Se possível, use letra de forma, que ocupa menos espaço e é mais legível. Preste atenção ao formato dos balões para que eles também comuniquem sentidos, se for o caso.
- 4 Releia a produção para aprimorar desenhos e balões de fala e incluir outros recursos, como as onomatopeias e as letras expressivas (em tamanho maior ou em **destaque**, por exemplo).
- 5 Se desejar, use lápis de cor, giz de cera, canetinhas hidrocor ou tinta guache para colorir a produção. Você pode deixar para usar esse material quando produzir a versão final.
- 6 Finalize e assine sua produção. O nome do autor costuma aparecer no primeiro ou no último quadrinho.
- 7 As tirinhas não costumam ter título.

Revisando minha tirinha

Revise sua produção observando se o conteúdo está dividido em partes, de forma que a situação inicial, o desenvolvimento e o desfecho da história estejam claros e bem construídos entre os quadrinhos.

Verifique também se o texto fez bom uso dos sinais de pontuação:

- **ponto de exclamação**, que pode sugerir emoções, como entusiasmo, dor, alegria etc.
- **ponto de interrogação**, que evidencia se tratar de uma pergunta. Ele pode aparecer combinado com o ponto de exclamação para sugerir surpresa, espanto.
- **reticências**, que podem indicar que uma frase ainda não foi concluída. Nesse caso, use reticências no final da primeira parte e no início da seguinte.

MOMENTO DE REESCREVER

Avaliando minha tirinha

Essa produção será avaliada em trios. Analise com muita atenção o trabalho de mais dois colegas para avaliar se os critérios a seguir foram atendidos. Anote a lápis no caderno as letras de **A** a **G** maiúsculas e responda *Sim* ou *Não* a cada uma das perguntas do quadro. Por fim, comente com eles a avaliação feita, justificando-a.

É lógico!

Observe que os itens 1 a 3 apresentam passos necessários para atingir o objetivo. Eles constroem um algoritmo para a produção de uma tirinha.

Atenção:
eu quero que
todos saibam...

... que eu
sou muito
esperto!



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

FOURLEAF/SHUTTERSTOCK

Orientações didáticas

Elaborando minha tirinha – Item 3 – Retome com os estudantes a ideia de que o formato dos balões de fala pode sugerir sentidos. Se possível, apresente alguns exemplos.

Avaliando minha tirinha – A crítica respeitosa é uma importante aliada no aprimoramento das produções. Nesta etapa, valorize a colaboração entre colegas e reforce a necessidade do acolhimento das diferenças entre os estudantes e dos saberes de cada um.

Orientações didáticas

Inserindo minha tirinha na revistinha – Promova a participação de todos os estudantes nesta etapa, especialmente na escolha do nome da revistinha e na criação do *layout*.

Questão 4 – Explique que a disposição das tirinhas no miolo da revistinha deve seguir a sequência preestabelecida no sumário.

A	A tirinha obtém o efeito de humor ou motiva a reflexão?
B	Todas as ações necessárias à construção do sentido foram apresentadas?
C	Os personagens, quando inspirados em outros já existentes, agem de modo coerente com os personagens originais ou “brincam” com suas características?
D	Os textos dos balões são curtos e coerentes com a situação?
E	A linguagem usada é adequada à situação vivida pelos personagens?
F	Recursos como onomatopeia, formato dos balões de fala e pontuação foram empregados de modo adequado?
G	A produção foi feita com capricho, isto é, a folha está limpa e bem cuidada?

Reelaborando minha tirinha

- 1 Reflita sobre os comentários dos colegas e planeje as alterações necessárias em sua tirinha.
- 2 Teste em sua própria produção as alterações que sugeriu para a tirinha de seus colegas, já que ela será refeita. Mesmo que os colegas tenham gostado de sua tirinha, verifique se você pode aprimorá-la com base no que observou nas produções deles.
- 3 Prepare novamente sua tirinha. Decida se vai colorir a produção ou fazer o acabamento usando somente o lápis grafite, uma técnica interessante para trabalhar tonalidades e texturas variadas.

MOMENTO DE APRESENTAR

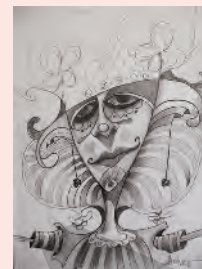
Inserindo minha tirinha na revistinha

- 1 A turma deverá eleger uma equipe de estudantes editores para elaborar uma revistinha para a classe.
- 2 A equipe deve criar uma capa, reproduzindo e colando alguns dos quadrinhos feitos pelos colegas para formar um mosaico. Nessa capa deve aparecer o nome escolhido para a revistinha, assim como a identificação da turma e o nome da escola e do professor que orientou a atividade.
- 3 Na primeira página, deve ser colocado um texto de abertura com a explicação da atividade e, na página seguinte, um sumário com o nome dos autores em ordem alfabética e o número das páginas em que estão suas tirinhas.
- 4 Cada página pode conter uma ou mais tirinhas. Criem um *layout* bonito e interessante.
- 5 Deve ser incluída uma página em branco no final do bloco.
- 6 Se possível, preparem duas ou três cópias da revistinha para que possam ser emprestadas aos colegas para leitura em casa.

60

Sabia?

Neste desenho, o artista usou **lápis grafite**. Observe que ele cobriu apenas algumas partes e aplicou diferentes pressões do lápis no papel, criando, assim, tons e texturas distintos.



AGOSTINI, Zeca. **O paiaço**. 2008. Grafite sobre papel, 42 x 29,5 cm.

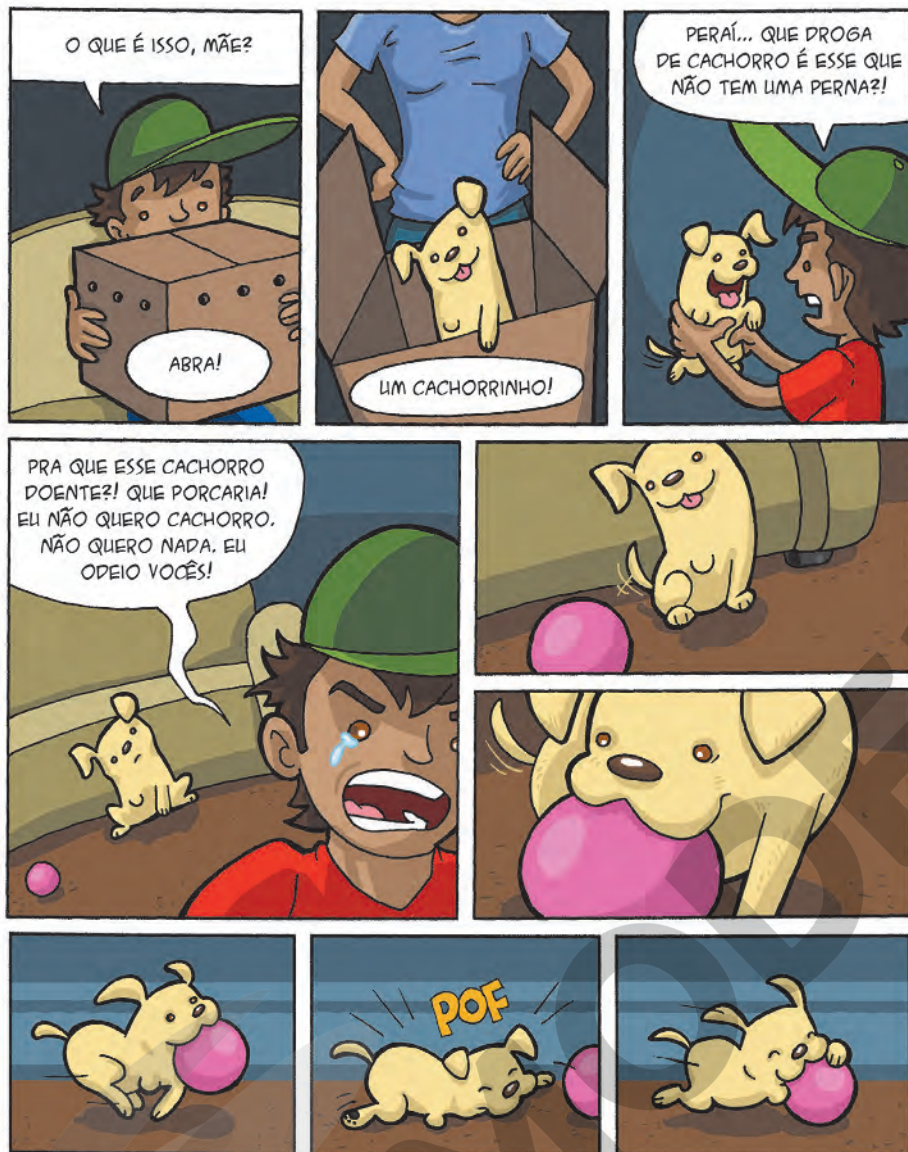


Exemplo de capa de revista em quadrinhos.

Leitura 2 HISTÓRIA EM QUADRINHOS (HQ)

Você já sabe que as tirinhas articulam várias linguagens, têm poucos personagens e uma narrativa curta. As **histórias em quadrinhos** também resultam dessa articulação, mas são narrativas mais extensas.

Leia a HQ **Perfeição**, criada pelo ilustrador paulista Fabio Coala. Em seguida, responda às questões.



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

61

Leitura 2

BNCC em foco

CG: 1, 3, 8 e 9.

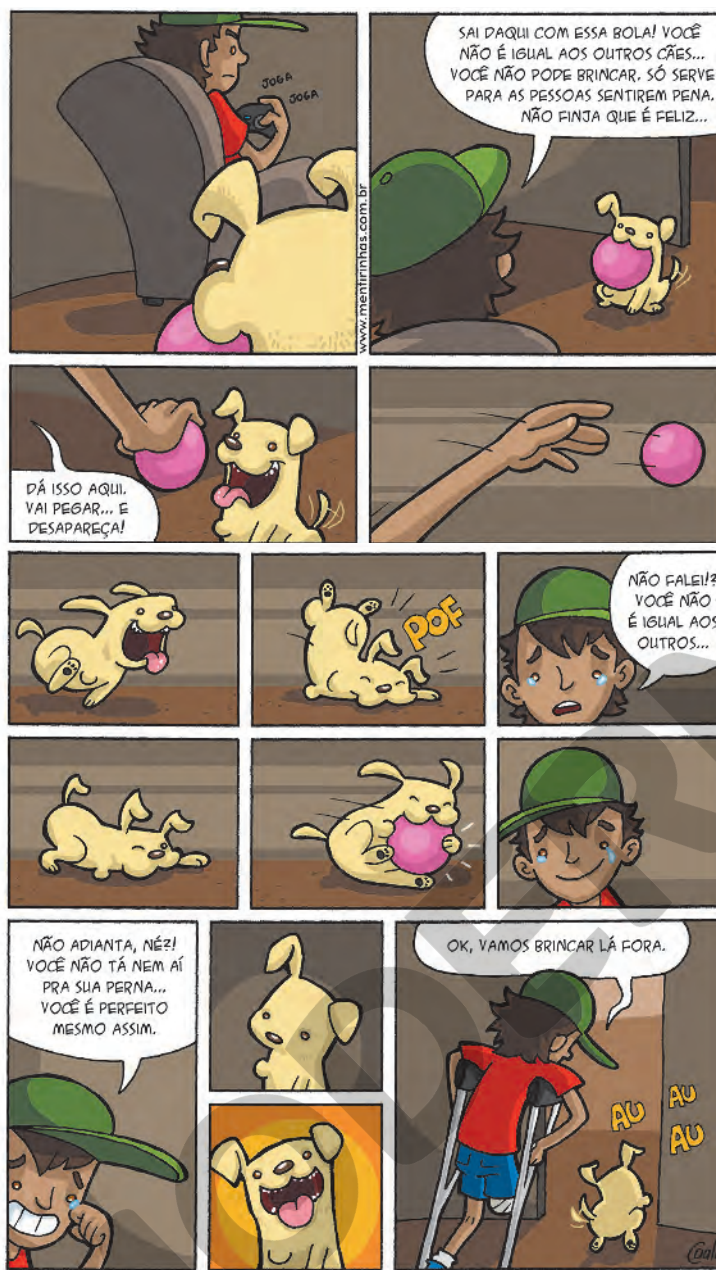
CEL: 1, 2, 3 e 5.

CELP: 1, 2, 3 e 7.

Habilidades: EF69LP05, EF69LP47, EF67LP08 e EF67LP28.

Orientações didáticas

As atividades da seção ampliam o estudo dos gêneros multissemióticos com a abordagem da história em quadrinhos. Mais uma vez os estudantes deverão explorar a articulação das linguagens para a construção dos efeitos de sentido. O texto escolhido trata da aceitação da deficiência física (e do respeito) e dialoga com os Temas Contemporâneos Transversais "Saúde", especificamente saúde mental, e "Educação em direitos humanos", uma vez que destaca a temática da inclusão. O texto também dialoga com a CG 9, que põe em foco o exercício da empatia e do respeito ao outro.



COALA, Fabio. **Perfeição**. 2012. 1 história em quadrinhos.

De quem é o texto?



Foto de 2014.

Fabio Coala (1978-) nasceu em Santos-SP. É formado em publicidade e é quadrinista. Ficou famoso por criar o site **Mentirinhas**, no qual publica *webtiras* e HQs com personagens variados. A história em quadrinhos **Perfeição** inspirou o curta-metragem alemão **The present**, que ganhou mais de cinquenta prêmios em todo o mundo.

1a. O garoto ganhou de sua mãe um cachorro que não tinha uma das patas e, por ser uma criança com uma das pernas amputada, reagiu de modo negativo.

1b. O clímax corresponde ao momento em que o garoto atira a bola dizendo que deseja que o cão desapareça.

1c. O garoto aceita o cão e o chama para brincar.

REFLETINDO SOBRE O TEXTO

1. Analise a sequência de ações que compõem a narrativa dessa HQ.
 - a) Qual fato desestabiliza a situação em que estava o menino e cria um conflito (problema a ser enfrentado)?
 - b) O clímax é o momento de maior tensão no conflito. Identifique-o.
 - c) O desfecho é a solução do conflito. Como essa HQ termina?
2. No segundo quadrinho, a mãe do menino é desenhada apenas parcialmente.



4. Resposta pessoal. É possível que os estudantes confessem sentir raiva pelo menino no início, pela forma como ele despreza o cachorro, e, no final, esse sentimento muda para afeição.

5. Resposta pessoal. Espera-se que o estudante mencione que o autor quis surpreender o leitor e promover a reflexão no final.

Que efeito é produzido por esse recurso?

3. Em vários quadrinhos, o menino aparece chorando.
 - a) Quais recursos não verbais, além do choro, mostram que o menino não está feliz?
 - b) Em todas as situações, o choro representa o mesmo sentimento?
4. Ao longo da leitura, que sentimento o personagem principal despertou em você? E o que sentiu quando leu os últimos quadrinhos?
5. Na sua opinião, por que o autor faz a escolha de mostrar a deficiência física do menino apenas no final?
6. Observe novamente os quadrinhos 21 e 22. Descreva os recursos não verbais utilizados em sua construção e explique o sentido que produzem.
7. O quadrinista usou duas onomatopeias. Identifique-as e explique a contribuição delas para a construção do sentido dos quadrinhos em que aparecem.
8. Como você interpreta o título **Perfeição**?
9. O gênero HQ é, muitas vezes, escrito para entretenimento, mas pode também promover reflexões sobre temas importantes. Na sua opinião, qual reflexão essa HQ pode despertar no leitor?

Da observação para a teoria

Como as tirinhas, as **histórias em quadrinhos** contam uma história por meio de recursos visuais, geralmente articulados à linguagem verbal. Por serem mais longas, podem incluir mais ações e mais personagens.

Em geral, as HQs têm o objetivo de entreter o leitor por meio de narrativas engraçadas ou aventuras de heróis. Elas também podem estimular reflexões ou ter uma função didática, quando são usadas para transmitir ensinamentos (como ocorre em revistinhas que divulgam campanhas de vacinação, por exemplo).

8 e 9. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

2. Ao desenhá-la apenas parcialmente, o quadrinista colocou o foco de atenção no conteúdo da caixa, o cachorrinho.

3a. O menino aparece carrancudo, enraivecido, como revelam o desenho das sobrancelhas e da boca.

3b. Não, pois, no desfecho da narrativa, o choro de raiva e tristeza passa a ser um choro de emoção.

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

Fala aí!

Capacitismo é uma forma de preconceito dirigido a qualquer pessoa com deficiência física, sensorial ou intelectual, que envolve tratá-la como menos capaz de realizar atividades comuns do dia a dia. Você já observou atitudes ou situações preconceituosas assim?

6. Resposta pessoal. No quadrinho 21, o cachorrinho aparece com a orelha levantada, como se estivesse ouvindo o menino, que o chama de "perfeito". No quadrinho seguinte, o fundo escuro é trocado por um iluminado e o cachorrinho parece sorrir, demonstrando ter compreendido que foi aceito.

7. A onomatopeia *pof*, que é repetida duas vezes, sugere o ruído da queda e marca a dificuldade do cachorrinho em realizar algumas ações; *au au au*, que representa o latido, marca a felicidade do cachorro quando é convidado para brincar.

Orientações didáticas

Refletindo sobre o texto – Questão 1 – No Capítulo 5, em que se estuda o conto, há uma abordagem detida das partes do enredo de uma narrativa. Nesta questão, os itens conduzem à observação do enredo sem caracterizá-lo por completo.

Fala aí! – Converse com a turma sobre o termo *capacitismo* e o que ele significa: a ideia de que pessoas com deficiência são incapazes ou inferiores em comparação com aquelas que não têm deficiência. Abra espaço para essa troca, pois pode haver, na escola ou na turma, pessoas com deficiência, bem como estudantes com experiências pessoais associadas ao tema, que encontram, neste momento, a oportunidade de fala.

Explore os sentimentos do menino, sobretudo quando se projeta no cão e diz "você não é igual aos outros cães... você não pode brincar, só serve para as pessoas sentirem pena, não finja que é feliz" para que os estudantes percebam sua dor. Mostre que o cachorrinho não desistiu de ser aceito e que ambos puderam sair para brincar, o que evidencia sua capacidade de realizar atividades como as demais pessoas. Pontue a importância de todos terem direito a oportunidades iguais, respeito e acolhimento.

A discussão cria a oportunidade de conversar com a turma sobre a importância da identificação e da empatia com as pessoas com deficiência, bem como sobre sua representatividade. Caso ache pertinente, amplie a proposta de reflexão mencionando ações que dificultam a inserção social dessas pessoas, como o *bullying* (tópico explorado no MP geral) e o preconceito.

Questão 8 – São possíveis várias interpretações: relacionar o título ao cãozinho, chamado de "perfeito" pelo garoto; à relação de amizade que está se construindo entre ambos; ao questionamento da ideia de normalidade promovida pela HQ. Aceite outras interpretações coerentes.

Questão 9 – Espera-se que os estudantes mencionem que a HQ faz pensar sobre a dor do outro e que promove a empatia; sobre a possibilidade de uma vida comum apesar da deficiência física; sobre transformar dificuldades em superação etc.

BNCC em foco

CG: 1, 2, 3 e 4.

CEL: 1, 2, 3 e 4.

CELP: 2 e 3.

Habilidades: EF69LP17, EF69LP45 e EF67LP05.

Orientações didáticas

Existe alguma dificuldade para nomear gêneros de “quadrinhos”, que costumam incluir, além da HQ e da tirinha, cartuns, charges e caricaturas. No entanto, algumas distinções são claras. Comente com os estudantes que a sinopse comete uma imprecisão ao chamar “Perfeição” de “tirinha”.

Fala aí! – No caso dos estudantes que responderam que a sinopse não os teria convencido, pergunte se consideram que teriam perdido a oportunidade de conhecer uma boa obra. Pergunte a eles, também, se conhecem outros gêneros textuais que poderiam apoiar suas escolhas. É possível que citem *trailers* (no caso de filmes), resenhas ou quartas capas. Caso não o façam, mencione esses gêneros e suas funções.

Biblioteca cultural – Nesta seção, os estudantes entram em contato com uma sinopse a fim de conhecer alguns recursos composicionais e refletir sobre seu contexto de circulação. Por tratar de um curta-metragem adaptado da HQ de Fabio Coala estudada na *Leitura 2*, estarão também em contato com procedimentos de análise de intertextualidade, ainda que o conceito não esteja em foco.

Se for possível, exiba o curta-metragem **The present** para que os estudantes possam fazer uma leitura mais produtiva da sinopse e comparar as obras. Caso não seja viável, sugira que usem equipamentos da família ou dos amigos para conhecer o curta, cuja duração não excede 4 minutos. Depois, promova a discussão coletiva das questões e abra espaço para comentários apreciativos acerca das duas produções artísticas.

Textos em CONVERSA

1a. O leitor fica sabendo que um garoto dedicado aos *games* recebe de presente um cachorrinho sem uma perna, o qual rejeita, a princípio, mas depois acolhe.

A **sinopse** é um gênero textual que apresenta, de forma sintética, o conteúdo de uma produção cultural (livro, *game*, álbum musical, peça teatral, filme etc.) e antecipa informações sobre a obra.

Leia a sinopse do curta-metragem **The present** (2014), do animador alemão Jacob Frey. Depois, responda às questões.

“O presente”, um emocionante curta animado, ganhador de mais de 50 prêmios, baseado na HQ do brasileiro Fabio Coala

The Present (O presente) conta a história de um garoto, agarrado aos *videogames*, que recebe como presente um cachorrinho que não tem uma perna. Primeiro, os dois não se entendem, o menino rejeita o pequeno animal por sua deficiência física. Até que a empatia surge e o final é uma história de amizade e superação.

The Present é baseado e adaptado pelo animador Jacob Frey de uma pequena HQ (tirinha **Perfeição**) do artista brasileiro Fabio Coala. O curta participou de mais de 180 festivais de filmes, é ganhador de mais de 50 prêmios.

Curta: **The present (O presente)**

Direção e roteiro (adaptação): Jacob Frey

Música: Tobias Buerger

Autor HQ: Fabio Coala

Elenco: Quinn Nealy, Samantha Brown

1c. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reconheçam que o filme conta a mesma história.

“O PRESENTE”, um emocionante curta animado, ganhador de mais de 50 prêmios, baseado na HQ do brasileiro Fabio Coala. Revista **Prosa Verso e Arte**. [S.l.], [201-]. Disponível em: <https://www.revistaprosaversoarte.com/o-presente-um-emocionante-curta-animado-ganhador-de-mais-de-50-premios-baseado-na-hq-do-brasileiro-fabio-coala/>. Acesso em: 12 abr. 2022.

1. As sinopses resumem as principais informações da obra, sem antecipar seu desfecho.
 - a) O que se descobre sobre a história do curta ao ler a sinopse?
 - b) Considere as informações que você tem por conhecer a HQ em que se baseou o curta **The present** e responda: a sinopse estraga a surpresa que o público terá no desfecho? Justifique sua resposta.
 - c) Levando em conta as informações disponíveis, você acha que o filme foi fiel aos quadrinhos? Explique sua impressão.
2. As sinopses apresentam resumos para despertar a curiosidade do leitor e muitas fazem parte do material de divulgação da obra.
 - a) Que informação é utilizada para persuadir o leitor de que o curta tem boa qualidade? **2a. A sinopse menciona os 50 prêmios que o curta recebeu.**
 - b) Que palavra empregada na sinopse revela uma boa avaliação? **2b. “Emocionante”.**
3. A sinopse lida foi divulgada em uma revista digital brasileira. Por que, na sua opinião, foi dado destaque à HQ de Fabio Coala?

3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que a revista destacou, para o público do Brasil, a participação de um artista brasileiro em uma obra premiada internacionalmente.

Sabia?

Um curta-metragem (ou curta) é um filme de pequena duração, geralmente de até 30 minutos. Os filmes de animação, que podem ser curtos ou não, caracterizam-se pela representação de movimento por meio da manipulação de uma sequência de desenhos.

1b. Não. Embora conte que o menino e o cão ficarão amigos, a sinopse não revela que o menino também não tem uma perna.

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

Fala aí!

A sinopse é um gênero que ajuda o leitor a fazer suas escolhas culturais. Essa sinopse teria sido suficiente para convencer você a assistir a **The present**? Sustente seu ponto de vista.



Biblioteca cultural

Emocione-se assistindo ao curta-metragem **The present**. Ele está disponível na internet.

Conversa com arte

Curta-metragem de animação

O curta-metragem de animação continuará a ser foco de nossa atenção nesta atividade. O objetivo é produzir um **vídeo cultural** de análise de um curta para ser postado no *blog* da turma. Mas, antes, você e seus colegas devem se preparar.

Etapa 1 Analisando um curta-metragem

Para se familiarizar com o processo de análise de um curta-metragem, explorem, coletivamente, **The easy life (A vida fácil)**, de Jiaqi Xiong. Conheçam esse curta observando uma sequência de cenas reproduzidas e comentadas.



Uma menina mostra-se desmotivada para fazer suas tarefas escolares, mas, enquanto dorme, sua bonequinha de madeira ganha vida e faz sua lição.



Como obtém boas notas, a menina passa a encorajar sua boneca a continuar estudando em seu lugar. O tempo vai passando e, conforme faz as tarefas, a boneca começa a crescer. Enquanto isso, a menina se diverte apenas jogando videogame.

Conversa com arte

BNCC em foco

CG: 1, 2, 3, 4, 5 e 10.

CEL: 1, 2, 3, 5 e 6.

CELP: 2, 3, 5, 6, 7 e 10.

Habilidades: EF69LP10, EF69LP12, EF69LP46, EF69LP49, EF67LP11, EF67LP12, EF67LP36, EF06LP11 e EF06LP12.

Orientações didáticas

Enfatizamos que esta seção ganha muito se for trabalhada de uma perspectiva interdisciplinar com Arte. As etapas 1 e 6 podem ser desenvolvidas apenas por você, mas as etapas 2, 3, 4 e 5 terão mais qualidade se puderem contar com o especialista do componente Arte. Os estudantes entrarão em contato com mais um curta-metragem que discute um tema relevante: **The easy life** promove uma reflexão sobre a responsabilidade, o esforço e o papel do conhecimento na constituição do sujeito. O estudante será convidado a discutir o curta para que se familiarize com procedimentos de análise e possa, na sequência, produzir um vídeo cultural com a apreciação de uma obra do gênero, apoiando-se no estudo da sinopse, feito na seção **Textos em conversa**, e nas instruções apresentadas.

A proposta de produção de um **vídeo cultural** oportuniza o desenvolvimento das habilidades relacionadas a planejamento, elaboração, edição, revisão e reelaboração de vídeo. O trabalho em grupo exige que os estudantes se relacionem colaborativamente, realizem a escuta atenta e reflexiva sobre a participação dos pares e tenham postura ativa (protagonismo), competências essenciais para o projeto futuro de vida deles. Sugerimos que você se familiarize com as etapas das atividades e as adapte conforme o planejamento do curso, definindo as que deverão ser feitas em sala de aula ou como lição de casa.

Etapa 1 – Incluímos a reprodução de algumas cenas do curta para possibilitar que mesmo as turmas que não dispõem de recursos para exibição do filme possam conhecer parcialmente o gênero, mas recomendamos que seja oferecida alguma alternativa para os estudantes assistirem à obra, cuja duração é de 2 min 20 s. A exibição pode ser feita com a ajuda de alguns celulares.

Orientações didáticas

Etapa 1 – Questão 2 – Caso os estudantes não percebam essas relações, faça perguntas que os ajudem a compreender o valor atribuído ao conhecimento.

Questão 3 – Verifique se os estudantes percebem que a menina não soube equilibrar o estudar e o brincar. Pergunte à turma outros símbolos que poderiam ter sido usados para representar o lazer e o sucesso nos estudos.

Questão 4 – Essa resposta não está explícita na animação e será mais fácil para estudantes que puderam assistir ao curta. Alguns estudantes podem apontar que o sorriso da boneca, na cena final, mostra que ela premeditou tomar o lugar da menina. Há, no entanto, pistas do contrário: a boneca procurou ajudar a criança e continuou assumindo seu lugar a convite dela. No entanto, conforme foi fazendo as tarefas, adquiriu conhecimentos e capacidades humanas, tornando-se, de fato, uma pessoa, que passou a desejar viver como uma criança qualquer.

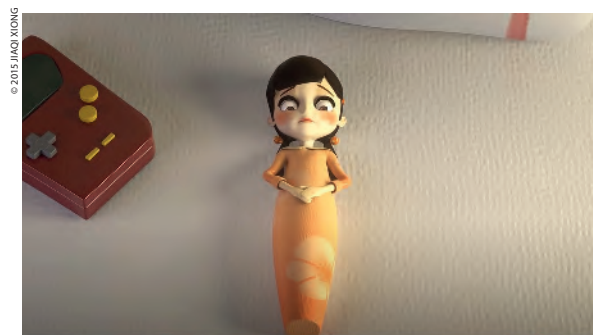
É interessante discutir a representação das duas personagens, observando que cada uma, a sua maneira, tira vantagem da outra, não havendo, propriamente, uma vilã e uma vítima.

Atividade complementar

Se for possível assistir ao vídeo com a turma, proponha aos estudantes que analisem, apoiados pelo professor de Arte, o estilo do desenho e os efeitos sonoros do vídeo. Pergunte que comentários eles fariam sobre esses recursos. Os estudantes podem comentar, entre outros aspectos, que a menina não é representada de maneira proporcional: a cabeça e os olhos são ressaltados. Podem comentar, ainda, a ausência de falas: a história é contada por meio da sequência de imagens, acompanhada por alguns sons, como o bocejo da menina e o barulho do ônibus escolar, e por música instrumental.

Fala aí! – Abra espaço para os estudantes expressarem a maneira como encaram diariamente suas tarefas escolares e outras responsabilidades.

Continua



Encantada com seu boletim, a menina não percebe que a boneca está mudando, até que é acordada por ela, transformada em uma garota pronta para ir à escola em seu lugar. A boneca, então, oferece o *videogame* à garota, que mais uma vez escolhe jogar. Como resultado, a menina transforma-se em uma boneca de madeira.



Saindo para a escola, a boneca observa a transformação e sorri.

XIONG, Jiaqi. *The easy life*. [201-]. Cenas do curta-metragem de 0 min 7 s a 2 min 21 s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IY2lXojrXwYY>. Acesso em: 8 mar. 2022.

1. Um curta-metragem é um filme que precisa contar uma história de modo rápido e com efeito marcante.
 - a) Qual é a situação que dá origem à história *The easy life*?
 - b) O que modifica essa situação e qual é seu desfecho?
 - c) Muitos curtas têm poucos cenários. Onde se passa essa história?
 - d) Que elemento visual indica a passagem de tempo?
2. As personagens passam por uma metamorfose: a menina se transforma em boneca, e a boneca se transforma em menina. Como você interpreta as metamorfoses? O que as motivou?
3. Ao longo do curta, dois objetos são marcantes: o boletim e o *videogame*. O que eles simbolizam? Explique.
4. Na sua opinião, o que motivou a boneca a ajudar a menina? Havia um plano ou tudo aconteceu por acaso? Justifique sua resposta.

66

Continuação

Reforce a importância da dedicação para atingirmos o que desejamos ser ou ter. Depois, amplie a discussão apresentando o termo “resiliência”, que nomeia a capacidade de lidar com problemas e resistir a situações adversas, encontrando soluções estratégicas para enfrentar obstáculos. Muitos estudantes deparam, ao longo de sua vida escolar, com momentos de desânimo ou com problemas que dificultam a permanência na escola ou o acompanhamento de sua rotina, mas é preciso levar em conta que a continuidade dos estudos abre possibilidades de mais escolhas no futuro. O trabalho com esse boxe contribui para o projeto de vida dos estudantes, mesmo que ainda estejam no 6º ano.



Biblioteca cultural

Assista ao curta-metragem *The easy life*. Ele está disponível na internet.

Fala aí!

Você se identifica mais com a menina ou com a boneca? A história contada nesse curta mexe com você particularmente?

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

1a. Uma menina desmotivada em fazer suas tarefas escolares descobre uma maneira de não fazê-las.

1b. A situação é modificada pela ação da boneca, que passa a realizar as tarefas e, no final, toma o lugar da menina.

1c. A história inteira acontece no quarto da menina.

1d. O crescimento da boneca, motivado pela quantidade de tarefas que realiza.

2. Resposta pessoal. É esperado que os estudantes notem que a metamorfose da menina em boneca revela que ela perde aos poucos suas características humanas por deixar de vivenciar atividades diversificadas e aprender cada vez menos. A boneca, ao contrário, se humaniza por estudar.

3. O boletim simboliza a dedicação aos estudos e o *videogame*, o lazer. No curta, a menina, desejosa de se divertir apenas, não ganhou o diploma por mérito próprio, e sim pelo esforço da boneca.

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

5. Se você fosse escrever uma sinopse sobre esse curta, que informação **não contaria** no texto para manter a surpresa do leitor?
6. Considere, agora, que você precisa convencer um leitor a conhecer o curta e deseja lhe dizer qual é o efeito da obra sobre quem a assiste. O que você diria?

Etapa 2 Escolhendo o curta-metragem

A discussão do curta **The easy life** contribuiu para vocês construírem critérios de análise, uma vez que o objetivo da turma agora é fazer um vídeo cultural comentando um outro curta.

Formem grupos e sigam as orientações.

- 1 Assistam aos curtas sugeridos pelo professor e pesquisem sobre eles.
- 2 Cada integrante deverá argumentar para defender a escolha de uma obra, considerando que o objetivo é divulgá-la para a turma.
- 3 Feita a escolha, anotem o título (e sua tradução, se for o caso), o endereço de acesso e os dados técnicos: direção, data de produção, país de origem, estúdio responsável e duração.

Etapa 3 Escrevendo o roteiro do vídeo cultural

- 1 Reúnam-se para discutir a história e os elementos visuais e sonoros utilizados na construção do curta. Discutam também a reflexão promovida por ele, caso não se destine apenas ao entretenimento.
- 2 Elaborem um resumo da história de modo a conquistar a atenção do público. Lembrem-se de que, como na sinopse, vocês não podem estragar a surpresa do espectador.
- 3 Façam uma lista com os elementos que comprovam que a obra é interessante. Vocês podem comentar características dos personagens, discutir a reflexão promovida pela obra, descrever o cenário, comentar o estilo do desenho, analisar recursos sonoros (trilha musical, por exemplo), comparar a obra com outras etc.
- 4 Agora, para elaborar o roteiro, copiem este quadro no caderno e preencham com as informações solicitadas.

Parte	Tempo de duração	Texto
Vinheta		Trecho sonoro, de curta duração, que abre o vídeo.
Contextualização		Informações técnicas sobre o vídeo e curiosidades.
Resumo		Principais acontecimentos, sem o desfecho.
Análise		Comentários sobre o tema, o enredo, os recursos visuais e sonoros etc.
Conclusão		Opinião do grupo, contendo aspectos positivos da obra e eventuais aspectos negativos.
Créditos		Nomes dos produtores do vídeo, com suas funções (apresentador, câmera, editor etc.).

5. Resposta pessoal. Espere-se que os estudantes apontem que não mencionariam a metamorfose das personagens.

6. Resposta pessoal. Os estudantes podem mencionar, por exemplo, que a história desperta a reflexão sobre responsabilidade ou sobre o valor do conhecimento.

Sabia?

São classificadas como **indicação livre (L)**, portanto recomendadas a pessoas de todas as faixas etárias, as obras que não possuem conteúdos inapropriados, como violência.

É lógico!

Para produzir um resumo, você precisa usar a habilidade da abstração, isto é, selecionar, entre todas as informações disponíveis, aquelas que são fundamentais para explicar o que aconteceu com os personagens.



Orientações didáticas

Etapa 2 – Nesta etapa, os estudantes devem assistir a curtas para escolher aquele de que desejam tratar. Avalie o que é mais adequado para sua turma: exibir o conjunto de vídeos durante uma aula, reservar um espaço da escola para exibições no contraturno, reservar o laboratório de informática para que os grupos assistam às produções, solicitar que façam isso como lição de casa, solicitar que cada grupo consiga um celular para assistir aos vídeos na escola etc.

Os estudantes devem assistir aos curtas indicados e, se desejarem, continuar a pesquisa de outras produções. Eis algumas sugestões:

- **Umbrella (Guarda-chuva)**, de Helena Hilario e Mario Pece, 2020.
- **Way of giants (Caminho dos gigantes)**, de Alois Di Leo, 2016.
- **Reach (Alcançar)**, de Ahmed Elmatarwi, 2016.
- **Piper**, de Allan Barillaro, 2016.
- **Alike (Semelhante)**, de Daniel Martínez Lara e Rafa Cano Méndez, 2015.
- **La Luna (A Lua)**, de Enrico Casarosa, 2011.

Etapa 3 – Nesta etapa, após análise da obra, os estudantes vão elaborar o roteiro do vídeo, orientados pelo quadro apresentado. Indique o tempo que terão para isso e reforce a ideia de que podem dividir as tarefas.

Item 4 – Comente que a vinheta é um trecho sonoro curto. Ela pode identificar um conjunto de vídeos produzidos pelo mesmo autor ou pode ser específica para cada produção. No caso, pode ser usado, por exemplo, um trecho da trilha sonora do curta. A vinheta também pode ser composta por trechos sonoros não musicais: um conjunto de vozes falando ao mesmo tempo, o som do elevador, o sinal sonoro emitido por caminhões em marcha a ré – tudo depende do efeito que se procura produzir.

Orientações didáticas

Etapa 4 – Na organização dos trabalhos, se possível, direcione as funções de acordo com as afinidades de cada estudante, reforçando sempre a importância da cooperação para que a atividade seja mais prazerosa e o resultado seja mais produtivo.

Etapa 5 – No momento da edição, valorize o conhecimento extra-escolar que alguns estudantes devem ter sobre o uso do celular como ferramenta de produção de vídeo, estimulando-os a compartilhar com os demais o que sabem. Veja, também, se é possível contar com a ajuda de algum profissional da escola (técnico em informática, professor, bibliotecário etc.) para orientar os estudantes.

Lembre-os de incluir os créditos no final do vídeo, ou seja, o nome dos participantes da produção de acordo com a função que cada um desempenhou: apresentador, câmera, editor etc., o nome do professor que orientou a atividade, o nome da escola e a identificação da turma. Eles também podem acrescentar *Agradecimentos especiais* a quem eventualmente os tenha ajudado com a edição do vídeo.

Etapa 6 – Como em outras atividades, você contará com a ajuda de uma equipe de estudantes que vai elaborar o texto de apresentação da atividade e organizar o material. Combine como deseja receber os vídeos ou dê acesso para que possam editar o *blog*.

Analise os vídeos enviados pelos estudantes e apresente *feedbacks*. Eles podem ser feitos por comentário escrito ou áudio dirigido ao grupo ou se dar por meio de uma abordagem mais geral, feita na sala de aula, com exemplos diversos. Indique os casos em que é preciso refazer o vídeo e aponte o que precisa ser aprimorado.

Estimule os estudantes a conhecer os demais vídeos e postar seus comentários. Se for viável, essa ação pode se constituir como uma tarefa de casa. No caso de os estudantes não terem acesso à internet, verifique a possibilidade de exibir os vídeos na escola e de construir um painel com os comentários.

- 5 Façam a revisão e, se necessário, os ajustes.
 - Leiam o texto para verificar se as partes formam uma linha de raciocínio coerente.
 - Se acharem conveniente, alterem a ordem das informações.
 - Verifiquem se a linguagem é adequada à situação de comunicação: um comentário cultural geralmente é apresentado por meio de uma linguagem informal, mas monitorada.
 - Chequem se o texto é fluente e se não há termos que podem ser substituídos para maior clareza ou para evitar repetições indesejadas.
 - Leiam o texto para verificar quanto tempo dura cada parte e conferir se o conjunto está respeitando o tempo máximo.

Etapa 4 Gravando o vídeo

- 1 Pesquise na internet alguns *vlogs* culturais para conhecer recursos usados nos vídeos: inclusão de músicas, fotografias, trechos de vídeos, legendas etc.

Vlog é a abreviação da palavra *videoblog* (vídeo + *blog*). É formado por um conjunto de vídeos publicados na internet, nos quais o autor compartilha ideias sobre diversos assuntos.

- 2 Decidam se um ou mais integrantes vão apresentar o roteiro produzido. Lembrem-se de que todas as funções – apresentador, câmera, editor – são igualmente importantes.
- 3 Ensaie a apresentação. Lembrem-se de que os gestos e as expressões faciais também são recursos que comunicam.
- 4 Utilizem a câmera de um celular para a gravação. Façam o vídeo em um lugar sossegado, livre de ruídos e bem iluminado.

Etapa 5 Editando o vídeo

- 1 Após a gravação, assistam ao vídeo e verifiquem se há necessidade de regravá-lo. Pequenos ajustes podem ser feitos usando programas de edição gratuitos disponíveis na internet.
- 2 Incluam a vinheta no início do vídeo e os créditos no final.
- 3 Caso achem interessante, incluam legendas, trechos da animação, fotografias dos personagens ou de profissionais envolvidos na produção, reproduções do cartaz de divulgação etc.

Etapa 6 Compartilhando os vídeos

Compartilhem os vídeos no *blog* da turma.

Um grupo ficará responsável por escrever um texto introdutório para explicar a atividade e indicar os *links* dos vídeos.

Assistam aos vídeos e postem comentários contando se ficaram ou não interessados em conhecer a obra. Justifiquem essa opinião.

Dica de professor

Troquem experiências sobre a criação de vídeos para a internet. Alguns de vocês já conhecem vários procedimentos de edição e podem auxiliar os colegas. Quem ainda não aprendeu a lidar com programas de edição pode aproveitar a oportunidade para desenvolver essas habilidades.

Biblioteca cultural em expansão

Veja algumas sugestões de livros e filme que podem ampliar seus conhecimentos sobre os temas estudados neste capítulo.

As 100 melhores histórias da mitologia, de A. S. Franchini e Carmen Seganfredo. Porto Alegre: L&PM, 2003.

Por que devo ler esse livro?

Para mergulhar nas deliciosas aventuras dos heróis da mitologia greco-romana. Descubra as explicações dos antigos para o surgimento do Universo, do ser humano e do fogo. Envolve-se com as histórias de Hércules, Jasão, Aquiles, Ulisses, entre tantos heróis que estão no imaginário ocidental.

Níquel Náusea: siga seus instintos, de Fernando Gonsales. São Paulo: Devir, 2016.

Por que devo ler esse livro?

Para conhecer Níquel Náusea, Gatinha e outros personagens de Fernando Gonsales. Será que o cartunista brinca com outros heróis além de Thor?

As melhores histórias da mitologia africana, de A. S. Franchini e Carmen Seganfredo. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2008.

Por que devo ler este livro?

Você conhecerá Ogum, deus da guerra; Oxóssi, deus da caça; Iemanjá, deusa dos mares; Xangô, deus do fogo e dos metais; entre outras figuras que habitam a rica cultura mitológica africana.

Icamiabas na Amazônia de Pedra, de Otoniel Oliveira. Em: Canal Iluminuras Estúdio, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kjFr9XLgOIU>. Acesso em: 22 jul. 2022.

Por que devo assistir a essa animação?

Ela se passa na fantástica Cidade Amazônia, onde os antigos deuses se aposentaram e agora os conflitos passaram a ser resolvidos pelas Icamiabas, quatro meninas guerreiras. A animação mistura lendas tupis às narrativas de aventura.

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/FIMTEL/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

Peça aos estudantes que formem grupos e leiam suas dicas para os colegas. Eles devem verificar se ela é coerente com a trilha, que destacou heróis, deuses e personagens folclóricos, e comentar se ficaram interessados pela obra, justificando o posicionamento.

Verifique se a biblioteca dispõe de uma das obras indicadas ou outras relativas a mitologias e histórias em quadrinhos. Em caso afirmativo, leve a(s) obra(s) para a sala de aula de modo que os estudantes possam folhear os volumes e, eventualmente, escolhê-los para leitura.

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, 4, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 6.

CELP: 2, 3 e 4.

Habilidades: EF67LP20, EF67LP21, EF67LP23, EF67LP25, EF06LP03 e EF06LP11.

Orientações didáticas

Sugerimos que seja realizada apenas uma leitura silenciosa, já que o tipo de redação dos verbetes dificulta a fluência. Não se preocupe se não houver uma compreensão imediata por parte dos estudantes. As atividades levarão à análise das informações e das particularidades da estrutura e da linguagem.

Questões 1 e 2 – Não é necessário que os estudantes respondam às questões por escrito. Utilize-as para motivar a leitura e verificar o conhecimento prévio deles acerca do gênero: eles o associam a consultas sobre a ortografia-padrão das palavras? Referem-se a acepções próprias da linguagem informal?

CAPÍTULO

3

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

[B] Regionalismo; no caso, indicando que o termo é usado no Brasil.

De quem é o texto?

Instituto Antônio Houaiss

O instituto foi criado em 1997 para elaborar um dicionário completo da língua portuguesa. Mais de duzentas pessoas (brasileiros, portugueses, angolanos e timorenses) envolveram-se na produção desse livro. **Antônio Houaiss** (1915-1999) foi o estudioso que idealizou o projeto, mas faleceu antes da publicação da obra.

Traduzir saberes

Enxergar é com **x** ou **ch**? O que quer dizer *imunológico*? Que termo é sinônimo de *gentil*? E seu antônimo? São perguntas a que geralmente respondemos usando um dicionário. Esse tipo de livro apresenta uma lista total ou parcial das palavras da língua e uma série de informações sobre elas.

Leitura 1 VERBETE DE DICIONÁRIO

1. Você consulta dicionários com frequência? Em que situações recorre a eles?
2. Quais acepções (sentidos) da palavra *cara* você esperaria encontrar em um dicionário?

Leia o verbete e observe sua forma e seu conteúdo. Nas caixas que acompanham o texto, você encontrará o sentido das abreviações e dos símbolos usados no verbete.

[@gram/uso] Introduce informações gramaticais; no caso, como se forma o aumentativo da palavra.

[cf.] Sugestão para que o leitor consulte outra palavra.
[s.m.] Substantivo masculino.
[infrm.] Linguagem informal.

cara (ca.ra) *s.f.* **1** parte anterior da cabeça, composta pela testa, olhos, nariz, boca, queixo e bochechas; face, rosto **2** expressão facial; fisionomia, semblante <c. risonha> **3** aparência, aspecto <esse bolo está com uma c. ótima> **4** lado da moeda que tem uma efígie [cf. coroa] **s.m. infrm.** **5** indivíduo, pessoa qualquer <aquela c. está te chamando> [gram/uso] **aum.irreg.:** *caraça, carão* [c. a c.] **c. a c.** de frente (um para o outro); frente a frente, face a face <sentaram-se c. a c.> • **c. de tacho infrm.** expressão encabulada ou confusa, diante de um fato inesperado e/ou desagradável <levou um fora e ficou com c. de tacho> • **amarrar** ou **fechar a c.** demonstrar desagrado ou irritação <não gostou do que ouviu e fechou a c.> • **com a c. e a coragem B infrm.** **1** sem nada possuir; sem recursos <partiu em peregrinação com a c. e a coragem> **2** sem medo; com ousadia <vamos enfrentá-los com a c. e a coragem> • **dar as c. infrm.** comparecer a um lugar, compromisso, evento etc. <por aqui ele nunca deu as c.> • **dar de c. com infrm.** encontrar inesperadamente ou repentinamente (alguém ou algo) • **de c. infrm.** logo no início, de saída <tomamos um gol logo de c.> • **encher a c.** beber muito; embriagar-se • **estar na c.** ser evidente, óbvio <está na c. que ele não vem> • **livrar a c. de** declarar inocente; inocentar <fez tudo para livrar a c. do amigo> • **meter a c. em infrm.** empenhar-se em <meter a c. nos estudos> • **quebrar a c.** não alcançar o objetivo; frustrar-se • **ser a c. de infrm.** ser muito parecido com <o filho é a c. do pai>

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS DE LEXICOGRAFIA (org.). **Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Dir. Antônio Houaiss, Mauro de Salles Villar, Francisco Manoel de Mello Franco. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2015. p. 180.

3a. Não. Explique aos estudantes que *effigie* significa *retrato*, mas esse termo se aplica a *cara* apenas para completar a explicação sobre a forma de uma moeda; ele não é equivalente.

3b. Porque os sentidos das duas palavras estão diretamente relacionados, já que se trata dos dois lados de uma moeda. A referência a *coroa* pode ajudar o leitor a entender o sentido de *cara* nessa acepção.

DESVENDANDO O TEXTO

1. Examine o aspecto visual do verbete.
 - a) Como são destacadas a entrada (palavra que serve como título) e as locuções formadas com ela?
 - b) Como são separados os vários sentidos da entrada?
2. A entrada do verbete que você leu é *cara*. Existem as expressões *a cara* e *o cara*.
 - a) Quantas acepções são apresentadas para a expressão *a cara*?
 - b) Quantas acepções explicam a expressão *o cara*?
 - c) Que informação gramatical ajudou você a perceber que uma parte das informações se referia à expressão *a cara*, e outra, à expressão *o cara*?
3. Releia as explicações referentes à expressão *a cara*.
 - a) A primeira explicação de *a cara* pode ser sintetizada (resumida) na palavra *rosto*, que é um sinônimo. É possível indicar um sinônimo para o sentido 4?
 - b) Na quarta acepção, após a explicação de *a cara*, sugere-se que seja conferida a palavra *coroa*. Por que isso seria útil?
4. A palavra *cara* pode formar locuções.
 - a) Como deve ser lida a locução *c. a c.*? 4a. *Cara a cara*.
 - b) Levante uma hipótese: por que ela foi escrita dessa maneira?
5. No verbete *cara* há vários exemplos.
 - a) Que símbolos indicam o início e o final de um exemplo?
 - b) Para que servem os exemplos?

Desafio da linguagem

O verbete que você leu foi retirado de um dicionário escolar, que é adaptado à faixa etária dos estudantes. Algumas expressões não foram mencionadas, como as que aparecem a seguir.

- a) **c.** de pau
- b) com a **c.** no chão
- c) ir com a **c.** de
- d) ter duas **c.**

Escolha uma delas para formular a acepção. Siga o roteiro.

- Escreva o significado da expressão.
- Escreva uma frase curta como exemplo de uso da expressão.
- Empregue, se for conveniente, as abreviaturas e os sinais usados no verbete em estudo.

Desafio da linguagem. Sugestão: a. Que não tem vergonha, sem escrúpulos <mentiu com a maior c. de pau>; b. Envergonhado <a derrota o deixou com a c. no chão>; c. Simpatizar com <sempre fui com a c. dela>; d. Não ser sincero, não despertar confiança <não confio em quem tem duas c.>.

1a. Há reforço da cor preta (destaque em **negrito**).

1b. Eles são numerados.

2a. Quatro.

2b. Uma.

2c. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes identifiquem as referências a substantivo feminino (*s.f.*) e substantivo masculino (*s.m.*), que antecedem as acepções.

4b. A abreviação da locução economiza espaço no dicionário.

Lembra?

Sinônimos são palavras com sentido muito semelhante e que, por isso, podem ser trocadas em determinados contextos. Exemplos: *casa* e *residência*; *medo* e *receio*.

Dica de professor

O sentido de uma **locução** não é dado pelo significado isolado de cada uma das palavras que a compõem. O conjunto forma o sentido.

5a. Os sinais < (menor) e > (maior).

5b. Eles contribuem para uma melhor compreensão do sentido e do uso da palavra.



VERNITE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

Orientações didáticas

Desvendando o texto – Questões 1 a 5 – Peça aos estudantes que realizem individualmente as atividades propostas. Caso perceba que eles apresentam dificuldade, proponha que trabalhem em duplas para que possam trocar ideias e compartilhar conhecimentos. Ao final, faça a correção coletivamente.

Desafio da linguagem – A resposta é uma sugestão. Os estudantes poderiam, ainda, incluir a abreviação *inform.* para marcar o nível de linguagem. Caso alguns consultem dicionários, poderão também indicar *B* para expressões empregadas no Brasil, como as duas primeiras. Para o compartilhamento das produções, solicite aos estudantes que troquem seus cadernos com um colega, que dirá se o texto apresenta, de fato, as características de uma acepção em verbete. Peça, em seguida, a leitura de um exemplo de cada expressão. Definir uma palavra ou expressão é uma habilidade sofisticada. Sugerimos que se valorize mais o reconhecimento do sentido e menos a formulação da acepção.

Falando sobre a NOSSA LÍNGUA

Variação linguística

Como você estudou, os verbetes são textos que divulgam conhecimento. Quase sempre sua linguagem é formal, como nos dicionários e nas enciclopédias, mas existem versões de verbetes produzidas, por exemplo, com o objetivo de explicar uma palavra a partir de uma perspectiva poética, as quais abrem espaço para uma linguagem mais descontraída. Essa linguagem também aparece em outros gêneros textuais que divulgam conhecimento, como alguns *podcasts* com conteúdo científico ou revistas de divulgação científica que se comunicam com o público mais jovem.

A variação da linguagem será estudada na seção que começa agora.

COMEÇANDO A INVESTIGAÇÃO

Releia uma das acepções do verbete *cara*.

cara (ca.ra) s.f. [...] ▪ s.m. *infrm.* 5 indivíduo, pessoa qualquer <aquele c. está te chamando>

1. Essa acepção da palavra *cara* costuma ser utilizada em situações informais. Como o verbete registra esse uso?
2. Na linguagem informal, muitas vezes usa-se *cara* como um chamamento, como em: *E aí, cara, tudo bem?* Que outras palavras poderiam ser usadas no lugar de *cara*, mantendo a informalidade? 2. Sugestão: *mano, fio* ("filho").
3. Leia o verbete a seguir.

1. Por meio da abreviatura *infrm.* (informal).

zoar

(zo.ar)

v.

1. Produzir (certos insetos, como mosca, besouro etc.) som fino, penetrante [int.]
2. Produzir som semelhante ao de insetos quando voam; ZUMBIR [int.: *A flecha passou zoando pela minha orelha*]
3. Produzir barulho forte e indistinto [int.]
4. Bras. Gír. Divertir-se sem compromisso com nada [int.: *Sáíram à tarde só para zoar*]
5. Bras. Gír. Fazer pilhéria, caçoar [td.: *A garotada zoava o pobre mendigo: Você está a fim de me zoar, hem?*]

[v.] Verbo.

[int.] Intransitivo.

[Bras.] Uso do português brasileiro.
[Gír.] Gíria.

[td.] Transitivo direto.

ZOAR. In: AULETE Digital. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/zoar>. Acesso em: 28 fev. 2022.

- a) Quais das acepções do verbo *zoar* não são consideradas apropriadas em situações formais? 3a. As acepções 4 e 5.

73

Falando sobre a nossa língua

BNCC em foco

CG: 1, 2, 3, 4, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 4.

CELP: 1, 2, 3, 4, 5 e 7.

Habilidades: EF69LP19, EF69LP40, EF69LP55 e EF67LP24.

Tópicos trabalhados na parte de linguagem deste capítulo

- Variação linguística.
- Preconceito linguístico.

Orientações didáticas

Os tópicos "Variação linguística" e "Preconceito linguístico" exigirão uma exposição teórica detalhada e uma mediação mais intensa. Leia o texto parando em alguns pontos para esclarecer o que foi dito e desenvolver, por meio de novos exemplos, os conceitos expostos. Oriente os estudantes a tomar nota das ideias principais a longo da exposição. Ajude-os, alertando-os sempre que uma informação for importante. Ao final, peça a dois deles que leiam as informações selecionadas.

Antes de iniciar as atividades de **Começando a investigação**, faça uma atividade de aquecimento. Peça aos estudantes que mandem mensagens via aplicativo entre si combinando um passeio. Se forem poucos os que têm *smartphone*, a atividade deve ser feita em grupo. Após o envio, pergunte-lhes se usaram algum elemento linguístico que não empregariam para produzir, por exemplo, uma notícia para um jornal da escola: abreviações, palavras sem acento, desconsideração da concordância, uso de *emoticons* etc. Se sim, pergunte o motivo, que provavelmente estará ligado à intimidade com o receptor, à informalidade da situação e ao uso da internet. Se não, questione igualmente o motivo: é possível que tenham evitado alguns recursos em razão de a mensagem ter sido produzida em contexto escolar. Os dois casos permitem a introdução da ideia de que a língua varia para se adequar às situações de comunicação.

Orientações didáticas

Durante a discussão sobre a variação linguística, observe se os estudantes compreendem a noção de “prestígio” atribuída a determinadas variedades. Reforce que são aquelas esperadas em situações de comunicação que exigem certa formalidade.

A abordagem da formação da língua portuguesa no Brasil ocorrerá no livro do 9º ano, mas é interessante que os estudantes já se familiarizem com alguns dos aspectos que explicam essas diferenças.

Fala aí! – Permita que os estudantes apresentem aquilo que conhecem dos falares regionais. Depois, comente que a caracterização de uma pessoa muitas vezes passa pelo uso da variedade linguística regional e que esse é um recurso válido, desde que não implique a ridicularização do grupo retratado, como fazem alguns programas de humor, por exemplo. Ajude-os a perceber que os falares regionais são marcas de identidade e que devem ser, por isso, respeitados e valorizados.

- b) Uma pessoa natural de Portugal e falante, portanto, do português europeu poderia ter dificuldade em compreender alguns significados do verbo *zoar*? Explique por quê.

Os dicionários da língua portuguesa publicados no Brasil trazem os significados dos termos e das expressões empregados no país. Como se viu, eles sinalizam quando uma acepção tem uso local, e, portanto, não é empregada da mesma forma pelos falantes da língua portuguesa de outros países. Além disso, registram os usos formais e informais.

Do mesmo modo, um dicionário publicado em Moçambique trará, juntamente com as acepções comuns ao português europeu e ao brasileiro, muitas palavras e acepções de palavras usadas localmente. Por exemplo, a palavra *malta*, em Moçambique, é usada como sinônimo de *turma*; já no Brasil, é mais usada como coletivo de pessoas de má índole. Esses diferentes usos contribuem para que a língua se diferencie nos dois países, apresentando-se como duas **variedades linguísticas** do português.

Moçambique é um país da África que, como o Brasil, foi colonizado por Portugal. Os dois países têm o português como língua oficial, mas nossos falares se diferenciaram porque, quando os portugueses chegaram lá e aqui, já havia outros povos nativos em ambos os territórios, e as línguas faladas por eles interagiram com o português, criando variações dele. Além disso, ao longo dos anos, ocorreram contatos com outras línguas, pela presença de estrangeiros ou pelos meios de comunicação, e elas também influenciaram o português local.

O que determina a variação linguística

A diferença no emprego da língua portuguesa, no entanto, não ocorre apenas entre os falantes de países distintos. Mesmo dentro do território brasileiro, podemos perceber variações: há diferenças em parte das palavras que escolhemos usar, na maneira como as pronunciamos e na própria construção das frases. O português falado em Pernambuco não é exatamente o mesmo daquele falado em Minas Gerais; e em Minas Gerais há diferenças entre os falares de algumas regiões, por exemplo, entre as áreas urbanas e rurais.

A origem do falante é apenas um dos fatores que determinam diferenças na língua que usa. A idade, a escolaridade, a situação de comunicação em que está envolvido, entre outros fatores, também interferem. Como você viu no verbete, há palavras e expressões que são próprias da linguagem informal. Elas serão empregadas em situações mais descontraídas, em que se utiliza uma linguagem mais espontânea, como é o caso de uma conversa com um amigo. Diferentemente, situações formais, como uma exposição oral em um compromisso profissional, exigirão uma linguagem mais monitorada, isto é, em que ocorre maior atenção à escolha das palavras, à formulação das frases, às regras gramaticais etc.

Observe as particularidades de uso da língua nas várias situações de comunicação que envolvem o personagem nas ilustrações a seguir.

3b. O falante do português europeu poderia ter dificuldade em compreender as acepções 4 e 5, visto que são originárias do Brasil.

Fala aí!

É muito comum reconhecermos particularidades na fala de moradores de outras regiões. Você conseguiria reproduzir o falar de uma região distante da sua? E de sua própria região? Quando alguém reproduz o falar de uma pessoa da região em que você mora, que palavras ou sotaque usa?

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



MENDONÇA, Vicente. Criado especialmente para esta obra.

A **variação linguística** é um fenômeno que ocorre em todas as línguas. A língua sofre mudanças conforme o tempo passa e em razão do contato com outras línguas. As particularidades de cada falante, como sua idade e nível de escolaridade, também fazem com que a língua não seja sempre a mesma. Além disso, a língua é empregada de modo diferente em situações que exigem maior ou menor formalidade.

Preconceito linguístico

Leia esta tirinha.



GONSALES, Fernando. **Níquel Náusea**: siga seus instintos. 2013. 1 tirinha.

Orientações didáticas

Explore, com os estudantes, as situações de comunicação representadas em cada quadrinho da HQ. Analise a situação de interlocução e relacione-a ao uso mais formal ou menos formal da língua. Concentre-se em aspectos mais evidentes, como a escolha vocabular. Destaque como o personagem prefere construções que não seguem a norma-padrão em situações mais informais, como revela, na conversa com a mãe, o uso de *ela* em "Não deixei ela aí?" (em lugar de "Não a deixei aí?") ou, na conversa com a namorada, a escolha de *cara* em lugar de *cliente*.

Atividade complementar

Inicialmente, peça aos estudantes que leiam atentamente a tirinha do Níquel Náusea, observando a linguagem empregada. Depois, proponha a eles os seguintes questionamentos.

1. Por que o rato acredita que o escorpião vai "sofrer muito na vida"? Espera-se que os estudantes concluam que o escorpião não sabe como se comportar: em lugar de pegar de surpresa sua vítima, ele se aproxima e pede licença para picá-la.
2. Que expressão o escorpião usa para abordar seu interlocutor? Que tipo de comportamento é sugerido por essa expressão? Espera-se que os estudantes digam que o escorpião usa a expressão *por gentileza*, que marca um comportamento muito educado, formal.
3. A maneira como ele usa as palavras confirma esse tipo de comportamento? Explique sua resposta. Espera-se que os estudantes concluam que sim. O escorpião usa palavras e construções sofisticadas e formais, como *incômodo* e *picá-lo*.

Orientações didáticas

Investigando mais – Questão 1 –

Para ampliar o conhecimento dos estudantes sobre variação histórica, proponha a eles que se reúnam em duplas e pesquisem outros anúncios publicitários antigos. Oriente-os a selecionar alguns exemplares e listar no caderno as ocorrências de variedades históricas que encontraram. Depois, promova um momento de socialização dos resultados das pesquisas.

O humor da tirinha resulta de uma inadequação: a fala do escorpião, além de não ser conveniente para seu objetivo, revela um excesso de formalidade, que não se justifica na situação de comunicação apresentada na tira.

Como você já viu, os falantes precisam adequar sua linguagem à situação comunicativa. Desde que começamos a falar, fomos aprendendo as palavras e o contexto de seu uso, assim como as principais regras de seleção e combinação delas para formar frases em nossa língua. Fomos nos familiarizando também com as características dos vários gêneros textuais e aprendendo várias “línguas” dentro da nossa língua para dar conta das exigências de cada situação.

À escola, no entanto, cabe um papel muito especial nesse processo: ampliar o uso que fazemos da língua nos apresentando algumas variedades importantes para continuarmos estudando, porque são usadas nos materiais de estudo e pesquisa e nas produções acadêmicas; para desempenharmos funções profissionais que exigem comunicação formal; para participarmos de determinadas atividades culturais; para compreendermos os textos das leis, entre outros objetivos.

Essas variedades são chamadas de **variedades urbanas de prestígio**. Os falantes que as empregam também as adaptam às situações de comunicação, mas, em geral, aproximam-se mais da norma-padrão.

Isso não significa, porém, que apenas tais variedades devem ser vistas como “certas”. Como você já sabe, a língua varia; não existe um modo único de uso dela e, por isso, não é correto desvalorizar as variedades usadas por outros grupos. Considerá-las “erradas” revela incompreensão de como funciona a língua e resulta em **preconceito linguístico**.

Você já ouviu falar de **norma-padrão**?

Essa expressão identifica um modelo de uso da língua descrito nos gramáticas e nos dicionários. Ela é apenas uma referência, já que, no uso cotidiano da língua, ninguém segue rigorosamente todas as orientações gramaticais. Até mesmo os falantes das variedades urbanas de prestígio, que têm mais contato com essa norma, optam por outras construções em situações informais.

1a. Dentífrico.

1b. Podem ser dobradas as letras r, s e c (quando soar distintamente, como em *infeccioso*).

INVESTIGANDO MAIS

1. Veja um anúncio de creme dental divulgado nos anos 1940. Ele exemplifica a **variação histórica** da língua, ou seja, as mudanças que ocorrem com a passagem do tempo.

- Que termo usado naquela época para nomear o *creme dental* está hoje em desuso?
- Várias palavras eram escritas com letra dobrada, como *secca*. Quais letras aparecem dobradas atualmente?
- Que qualidades do produto foram destacadas?
- Esse anúncio revela que a passagem do tempo não altera apenas a língua. Que outros aspectos também sofreram mudança?

1c. O anúncio destacou a qualidade de limpar e dar brilho aos dentes com pouco gasto do produto.

Reprodução de anúncio publicado na revista **O Cruzeiro**, em 1941.



1d. A imagem do anúncio mostra diferenças nos tipos de roupa e penteado usados pela modelo, além de destacar a questão da economia, um aspecto que não é mais comumente explorado nos anúncios desse tipo de produto.

REPRODUÇÃO: KOLYNOS

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

2. Leia uma letra de canção que também foi escrita há bastante tempo, na década de 1960. Ela usa a linguagem de um grupo social jovem.

Broto legal

Ô que broto legal
Garota fenomenal
Fez um sucesso total
E abafou no festival
Eu logo que entrei
O broto focalizei
Ela olhou eu pisquei
E pra dançar logo tirei
O broto então se revelou
Mostrou ser maioral
A turma toda até parou
E no *rock and roll* nós dois
demos um *show*

Puxei o broto pra cá
Virei o broto pra lá
A turma toda gritou
Rock and roll
E o *rock* continuou
[repete a letra toda até aqui]
E o *rock* terminou
E o *rock* terminou

BROTO legal (*I'm in love*). Intérprete: Sérgio Murilo. Compositores: H. Earnhart/Renato Corte Real (versão). In: BROTO legal. Intérprete: Sérgio Murilo. São Paulo: Editora Importadora Musical Fermata Brasil, 1976. 1 LP vinil, compacto, 45 rpm.



Jovens dançando *twist* no clube Régine, em Paris, França, década de 1960.

Orientações didáticas

Fala aí! – Trata-se de uma atividade complementar curta, mas produtiva do ponto de vista das habilidades relativas à oralidade. Reúna os estudantes em grupos por cinco minutos para a discussão das respostas. Escolha um estudante para apresentar (sem ler) a conclusão a que chegou a equipe. Estudantes de outros grupos devem, quando se encerrar o turno de fala, pedir a palavra para concordar, discordar ou complementar, sendo obrigatória a explicitação dessa relação por meio de formulações como “Discordamos do que foi dito porque...” ou “Gostaríamos de complementar a ideia explicando...”. Aproveite para avaliar aspectos relativos às falas públicas: altura da voz e pronúncia, entonação, ritmo, pausas etc. É importante que percebam que um dicionário reúne o máximo de informações, respeitando os diversos usuários da língua. O dicionário precisa recolher palavras e sentidos na cultura de todos os participantes da comunidade linguística, e não apenas focar o grupo socialmente privilegiado.



Biblioteca cultural

Procure na internet e ouça essa canção na voz de Celly Campello.

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

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.

- a) A letra da canção trata de um evento envolvendo jovens. Qual é ele?
 b) No contexto dessa canção, a palavra *broto* é uma gíria. O que ela significa?
 c) Qual é o sentido comum de *broto*? Existe alguma semelhança entre esse sentido e o da gíria?
 d) A gíria *broto*, que já foi muito utilizada pelos jovens, hoje está em desuso. Que outra gíria tem sido usada no lugar dela? 2d. Sugestão: *mina, gata*.

2a. Um festival ou uma festa com dança.

2b. Uma pessoa jovem, geralmente considerada bonita.

2c. *Broto* costuma significar o estágio inicial de uma planta. A noção de algo novo é a ideia comum a esse uso e àquele feito como gíria.

As **gírias** pertencem ao vocabulário típico de certos grupos, como os surfistas ou os roqueiros. Como ocorre com as demais palavras, o conjunto de gírias se altera com o passar do tempo. Nos anos 1960, por exemplo, uma turma era chamada de *patota*, e um sujeito legal, de *batuta*, termos que hoje provocariam estranhamento.

3. Leia um trecho do romance **Muito mais que o acaso**. No fragmento, Victor, o narrador, relata como foi recebido no primeiro dia de aula em sua nova escola, um colégio particular que lhe ofereceu uma bolsa de estudos devido a seu talento para o futebol.

[...] – Ah, você deve ser o Victor. Tive uma reunião com sua mãe ontem. Sou a coordenadora. Meu nome é Hellen. Seja bem-vindo! Estamos muito empolgados em ter você entre nossos alunos.

Matheus me olha com curiosidade e o sinal toca enquanto, sem saber o que dizer, estendo para Hellen os papéis que ficaram faltando para a minha transferência.

– Será que você pode levar o Victor até a sala sem se meter em encrenca no meio do caminho, Matheus? – ela pergunta, remexendo as folhas que entreguei. – Vocês estão na mesma turma.

– Claro! – Ele parece querer sair dali o mais rápido possível.

– Ainda vamos conversar sobre isso, garoto. Não pense que vou esquecer.

– Demorô, demorô – ele diz, saindo da secretaria.

Assim que fecha a porta ele estende a mão, me cumprimentando.

– E aí? Então você é “o cara”?

– Como assim?

– Ah, o astro do futebol que trouxeram de outra escola.

– Sou só um cara que joga futebol. – Dou de ombros.

– É modesto. Bacana. Mas cuidado, se for muito mole, os caras daqui vão te engolir. Eles são meio idiotas com novatos.

– Você não parece idiota.

– É que eu sou demais, sabe? – Ele me empurra de leve. – E sou meio exagerado também. Não tem que se preocupar com todo mundo, não. No geral o povo é de boa [...].



BRIONES, Athos. **Muito mais que o acaso**. São Paulo: Gutenberg, 2016. p. 10.

a) No trecho, três personagens interagem: a coordenadora Hellen e os alunos Victor e Matheus. Qual deles utiliza uma linguagem mais espontânea e informal? Justifique sua resposta.

b) Releia a fala de Matheus e a de Victor, respectivamente, e observe as palavras destacadas:

– E aí? Então você é “o cara”?
[...]
– Sou só **um cara** que joga futebol. – Dou de ombros.

Em ambas as falas, a palavra *cara* tem o mesmo significado? Nesse contexto, a linguagem utilizada pelos jovens é formal ou informal? Explique sua resposta.

c) Agora, observe a fala da coordenadora e a de Matheus, respectivamente.

– Será que você pode levar o Victor até a sala sem se meter em encrenca no meio do caminho, Matheus? – ela pergunta, remexendo as folhas que entreguei. – Vocês estão na mesma turma.
[...]
– Demorô, demorô – ele diz, saindo da secretaria.

Quais fatores podem explicar o modo diferente como os personagens usam a língua?

4. Leia uma tirinha do Urbanoide (o personagem de barbicha). Essa tira evidencia a variação regional do português usado no Brasil ao brincar com as diferenças entre as linguagens empregadas por paulistanos e cariocas.



SALLES, Diogo. *Urbanoide*. 2012. 1 tirinha. Disponível em: <https://diogosalles.wordpress.com/2012/10/29/urbanoide/>. Acesso em: 19 jul. 2022.

- Por que a palavra *paulista* foi escrita com **x** (*paulixta*), e não com **s**?
- Por que essa forma de escrever a palavra *paulista* é fundamental para que o leitor entenda a tira?
- Que outras palavras usadas pelo mesmo falante também marcam a variedade regional da cidade do Rio de Janeiro?
- Além da língua, que outro aspecto cultural é citado para diferenciar os moradores das duas regiões? Explique.
- As tiras do Urbanoide são publicadas em jornais da cidade de São Paulo. Que diferença haveria se essa tira circulasse em um jornal carioca?

3c. Espera-se que os estudantes relacionem o uso da gíria *demorô* (redução do verbo *demorar*: *demorou*) com o registro informal. Tal registro relaciona-se com a idade do falante, um jovem, e com o papel social de estudante. Já a fala da coordenadora é mais formal, o que se explica por ser adulta, ter maior escolaridade, como sugere seu cargo na escola, e estar estabelecendo uma relação profissional com os interlocutores.

4a. É uma tentativa de reproduzir a forma como os cariocas pronunciam a letra **s** (quando não é seguida por vogal). Comente com os estudantes que os cariocas costumam chamar os paulistanos de *paulistas*.

4b. A imitação da pronúncia é um dos principais recursos para o reconhecimento da origem do personagem carioca e, consequentemente, para o estabelecimento do contraste entre ele e o paulistano.

4c. *Mermão*, uma junção de *meu* + *irmão*, e *aí*, vocábulo usado por falantes cariocas para chamar a atenção de alguém.

4d. Os hábitos alimentares: cariocas estranham o hábito paulistano de pôr purê de batata no *hot-dog*, enquanto os paulistanos estranham o dos cariocas de colocar *catchup* na *pizza*.

4e. Nesse caso, provavelmente marcas típicas da linguagem paulistana é que seriam imitadas.

Orientações didáticas

Questão 5 – É possível responder às questões com base nos trechos transcritos. Indicamos, no entanto, que se procure um meio de exibir os trechos escolhidos (de 26 s a 1 min 11 s; de 3 min 20 s até 5 min 36 s), de modo que os estudantes também possam observar aspectos paralinguísticos e cinésicos. Apresente uma vez os trechos escolhidos para que os estudantes construam o sentido global e, depois, reexiba-os separadamente, apresentando antes as perguntas que dirigem a observação.

De 26 s até 1 min 11 s:

- A mediadora se atrapalha em determinado ponto da fala: como isso se revela na construção das frases? E em seus gestos e expressões? Os estudantes devem observar que ela interrompe a frase para se corrigir duas vezes e que evidencia seu engano balançando a cabeça e fechando os olhos.

- Essa confusão dificulta a compreensão do que ela expõe? Espere-se que os estudantes respondam negativamente. Trata-se de uma correção que não compromete o sentido. Talvez alguns notem que ela se atrapalhou ao ler; embora não vejamos o texto lido, a maneira como os olhos se movimentam revela leitura.

De 3 min 20 s a 3 min 41 s:

- A mediadora pergunta ao ator se ele teve dificuldade para lidar com a forma como os brasileiros pronunciam as vogais. É possível reparar nessa diferença ouvindo-a? Espera-se que os estudantes notem a diferença. No português europeu, as vogais átonas são pronunciadas de forma mais rápida, quase como se tivessem seu som “abreviado”. Se for possível, exiba novamente o trecho para que os estudantes se concentrem em palavras como *Pereira*, *como*, *lado* e *gerido*.

De 3 min 42 s a 5 min 36 s:

- O espectador tem a impressão de que o ator está ansioso ou nervoso? Explique. Espera-se que os estudantes respondam negativamente e justifiquem sua avaliação usando critérios como o ritmo, que é tranquilo; a respiração, que não interfere na fala; o volume da voz, que não dificulta a escuta; a presença moderada de pausas e hesitações, entre outros.

Continua

5. Leia a transcrição de um trecho de debate sobre o tema: *A Língua Portuguesa tem futuro ou está condenada?* No trecho transcrito, o ator português Ricardo Pereira dá seu parecer sobre as variedades linguísticas.

Leonete Botelho [mediadora]:

Olá! Bem-vindos ao PGlobal ao vivo, um programa que vai ao encontro dos portugueses espalhados pelo mundo e que tem um papel ativo nas comunidades onde vivem. No mês em que assinalamos o Dia Mundial da Língua Portuguesa olhamos para o Brasil... inevitavelmente, o país do mundo com mais falantes de português. São 213 milhões, a esmagadora maioria dos cerca de 270 milhões de portugueses... que falam português... de pessoas que falam português em todo o planeta. Temos conosco três ilustres convidados, a quem já desde já agradeço a sua presença: o embaixador Luís Faro Ramos, a professora Madalena Vaz Pinto e o ator Ricardo Pereira. Juntos vamos olhar para a língua a partir de diferentes perspectivas e tentar perceber se é tão grande aquilo que nos une como aquilo que nos separa.

[...]

Bem, todos conhecem o ator Ricardo Pereira, que divide sua vida entre Lisboa e Rio de Janeiro, como se as duas cidades fossem quase uma só. Talvez poucos saibam é que [ele] é Conselheiro da Diáspora e, como tal, também é o representante da comunidade portuguesa no Brasil. Ricardo, essa questão da língua faz sentido para si... para sua vida profissional... do lado de lá do oceano? Como é que tens **gerido** a pronúncia das vogais?

Ricardo Pereira: Olha... antes de mais [risos]... antes de mais, obrigado pelo convite, por estar presente e dar também boas-vindas a todos... a todos os convidados e conhecê-los também nesta nova forma e neste novo mundo virtual, não é? Espero presencialmente estar também perto... brevemente. Mas, sim, a questão da língua na minha profissão eu já levo dezessete anos sensivelmente de Brasil... e a gente ter começado por aqui, de facto, digamos um tronco comum, há uma língua e, depois, há várias, digamos... ramificações diferentes e até mesmo dentro do próprio português falado no Brasil, dentro do Brasil, há várias outras ramificações.



Reprodução de um quadro do vídeo, mostrando os participantes do debate.

Sabia?

Em Portugal, existe o **Conselho da Diáspora Portuguesa**, associação sem fins lucrativos que tem por finalidade aproximar as relações entre Portugal e a sua diáspora, ou seja, os portugueses e descendentes de portugueses que moram fora do país.

Gerido: administrado.



Continuação

Caso não se refiram a esses critérios, faça perguntas que os ajudem a reconhecê-los como relevantes e a empregá-los.

- Como o falante estabelece contato com as pessoas que estão assistindo ao vídeo? Os estudantes devem observar que ele olha para a câmera a maior parte do tempo, estabelecendo, assim, contato com os espectadores.
- Apresente um exemplo de que a gesticulação de Ricardo também contribui para construir o sentido de seu texto. Os estudantes podem mencionar, por exemplo, os gestos que utiliza para indicar que não está no Brasil naquele momento: ele faz um movimento lateral com as mãos, com o sentido de “lá”; ou a abertura das mãos quando diz “dentro do Brasil”, como se mostrasse o espaço interno.
- Como percebemos que Ricardo está encerrando sua fala? Começa a haver mais silêncios pouco antes do encerramento.

Continua

5a. O debate sobre a língua ocorreu no mês em que se comemora o Dia Mundial da Língua Portuguesa. O Brasil foi o centro da discussão porque a maioria dos falantes da língua mora no país.

Na minha área, naturalmente... a língua é preponderante, neste caso, pela minha atuação, pelo meu trabalho no Brasil e, para não **cingir** a determinados personagens, eu tive que aprender o português falado no Brasil... que tem formas diferentes de ser falado, formas diferentes de construir uma frase; portanto, é quase como se eu tivesse que aprender dentro da língua portuguesa uma outra língua.

Isso PRA MIM... a nível do trabalho do ator... é fantástico, a nível do trabalho artístico é fantástico. É um grau de exigência muito grande, mas, ao mesmo tempo, é um desafio e é ótimo, não é? Mas realmente há quase como se fossem, dentro da mesma língua, várias línguas usadas em lugares diferentes, em geografias diferentes, com todas as tradições – e o peso também desses lugares – imbuídas no jeito como as pessoas falam. E eu acho isso, eu acho isso fantástico essa diversidade da nossa própria língua. É... é maravilhoso.

A LÍNGUA Portuguesa tem futuro ou está condenada? **Público**, 25 maio 2021. (1 vídeo) 26 s a 1 min 11 s; 3 min 20 s a 5 min 36 s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3MYDdw4tOB0&t=205s>. Acesso em: 28 fev. 2022.

- A mediadora inicia sua participação contextualizando o debate. Por que o tema é especialmente relevante naquele momento? O que justifica o foco colocado no Brasil?
- Esse debate tem como objetivo contribuir para a compreensão da variação linguística. Relacione os convidados escolhidos ao objetivo de divulgar conhecimento.
- Como o ator responde à pergunta: “como é que tens gerido a pronúncia das vogais?”
- A fala do ator pode ser dividida em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão. De que maneira ele introduz sua fala?
- No desenvolvimento, ele comenta alguns aspectos sobre as variedades linguísticas. Quais são eles?
- Esse trecho corresponde à fala introdutória do ator. Que recurso ele emprega para finalizar essa primeira participação?

Desafio da linguagem. Resposta pessoal.
Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

Você acha correta a exposição sobre o português brasileiro feita pelo ator Ricardo Pereira? No caderno, escreva um comentário explicitando sua opinião sobre o depoimento do ator. Siga o roteiro:

- No primeiro período, apresente, resumidamente, a exposição feita pelo ator e a situação em que foi apresentada (o debate).
- No segundo período, informe se você acha correta ou não a exposição e justifique sua posição, considerando o conhecimento que você tem sobre a língua.
- Avalie se é preciso acrescentar um ou dois períodos para completar sua exposição.

5f. O autor conclui resumindo e explicitando sua opinião acerca da diversidade da língua.

◻ **Cingir**: restringir-se.



Biblioteca cultural

O Secretário Geral das Nações Unidas, o português António Guterres, homenageou a língua portuguesa em um pronunciamento sobre o Dia Mundial da Língua Portuguesa, em 2021. Além de comentários relevantes sobre nosso idioma, é uma oportunidade de ouvir o português europeu. Assista em: <https://www.youtube.com/watch?v=vHwWYBgQ24Q>. Acesso em: 7 mar. 2022.

5b. Foram convidadas para o debate pessoas que têm bastante experiência nas questões que envolvem as relações entre Portugal e os demais países falantes do português, inclusive uma linguista.

5c. Ele diz que precisou aprender o português falado no Brasil.

5d. Ele começa com agradecimentos e cumprimentos aos participantes do debate: “Olha [...], obrigado pelo convite”. Depois, destaca a percepção da variação da língua: “a gente ter começado por aqui, de facto, digamos um tronco comum, há uma língua e, depois, há várias, digamos... ramificações diferentes”.

5e. Ricardo Pereira discorre sobre o fato de o português usado no Brasil apresentar variações (*ramificações*) e compara o português de Portugal e o do Brasil mencionando que há formas diferentes de falar e de construir frases. Menciona, ainda, que a língua está relacionada às diferentes tradições dos países que a falam.

Orientações didáticas

Questão 5 – Sugerimos que a atividade seja corrigida coletivamente antes da escrita do comentário proposto em **Desafio da linguagem**, para que os estudantes se sintam seguros quanto ao conteúdo.

Desafio da linguagem – Espera-se que os estudantes levem em consideração a boa compreensão do fenômeno da variação linguística: o ator reconhece que a língua portuguesa varia, entende que há diferenças entre a língua usada em Portugal e no Brasil e mesmo dentro do Brasil e não estabelece uma hierarquização que indique a superioridade de uma em relação à outra. Mostra também disposição em se familiarizar com o português brasileiro por aspectos profissionais e culturais.

Peça a alguns voluntários que leiam seus comentários para expor as ideias e escolha mais um para anotar na lousa e fazer uma atividade de aprimoramento coletivo da escrita. Por ser uma das primeiras atividades desse tipo, sugerimos, com o objetivo de construir um ambiente de confiança na sala de aula, a escolha cuidadosa do texto, para que as intervenções sejam mais de aprimoramento do que de correção.

Continuação

Caso não seja possível assistir ao vídeo, solicite a alguns estudantes que leiam o fragmento em voz alta. Faça paradas estratégicas para comentar as diferenças linguísticas entre o PE (português europeu) e o PB (português brasileiro). Na pergunta, por exemplo, a jornalista usa o pronome *si* (“essa questão da língua faz sentido para *si*”). Pergunte a eles que forma seria usada no PB (“faz sentido para *ocê*”).

Durante a leitura, solicite aos estudantes que relacionem a imagem ao trecho da transcrição: o ator aparece sorrindo, assim como todos os demais participantes. Trata-se do momento inicial da resposta, em que a apresentadora brinca com a dificuldade dos portugueses em pronunciar as vogais como os brasileiros. Explore também a organização da fala, que se inicia com agradecimentos e cumprimentos e passa a apresentar o assunto (as variedades linguísticas).

Leitura 2

BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 5, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 6.

CELP: 2, 3, 4, 5, 7 e 10.

Habilidades: EF69LP29, EF69LP33, EF69LP42, EF67LP25 e EF67LP26.

Orientações didáticas

Sugerimos que a leitura do verbete seja uma atividade de lição de casa e que a turma já seja orientada a produzir o esquema solicitado na questão 1 (p. 85). Se preferir, peça aos estudantes de número ímpar na chamada que esquematizem a parte “Origem”, e àqueles de número par, a parte “O sapato no Brasil”.

Atividade complementar

O texto da **Leitura 2** abre espaço para uma atividade interdisciplinar com o professor de História. Para isso, sugerimos que seja apresentada a ele a subseção do verbete intitulada “Origem”, que trata da evolução do sapato ao longo do tempo. Vocês podem planejar uma atividade de pesquisa para a produção de verbetes complementares. Em grupos, os estudantes podem pesquisar informações sobre um tipo de calçado específico, como as *getas* japonesas, a *tzanga* romana ou o *chopine* veneziano. A atividade permite relacionar objetos e tecnologias às estruturas sociais e culturais, contribui para o conhecimento da historicidade no tempo e no espaço e concorre para o desenvolvimento de habilidades relativas à pesquisa, além de ser mais uma oportunidade de exploração do gênero **verbetes**.

Leitura 2 VERBETE DE ENCICLOPÉDIA

A seguir, você lerá um verbete enciclopédico extraído da Wikipédia, uma conhecida enciclopédia *on-line*.

Sapato

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

Esta página [cita fontes](#), mas estas **não cobrem todo o conteúdo**. Ajude a [inserir referências](#). Conteúdo não [verificável](#) poderá ser [removido](#). — *Encontre fontes: [Google](#) ([notícias](#), [livros](#) e [acadêmico](#))* (Setembro de 2014)

Sapato é a peça do [vestuário](#) que tem a finalidade de proteger os [pés](#). Nos países frios, o [mocassim](#) e as [botas](#) servem como protetores e aquecedores para os pés, ao passo que, nos países mais quentes, usa-se mais a [sandália](#) e o [chinelos](#), protegendo o pé, mas sem o abafar.

Hoje, esta peça transcendeu sua finalidade inicial e serve de adorno e acessório de [moda](#), tendo também uma função [social](#).

Índice [\[esconder\]](#)

- [1 Origem](#)
- [2 O sapato no Brasil](#)
- [3 Referências](#)
- [4 Ver também](#)


Sapato feminino de salto alto.


Sapato masculino.

Origem

Muitos atribuem aos [egípcios](#) a arte de curtir [couro](#) e fabricar sapatos; porém, existem evidências de que os sapatos foram inventados muito antes, no final do [Período Paleolítico](#).

Existem evidências [de] que a história do sapato começa a partir de 10 mil [a.C.](#), ou seja, no final do Paleolítico, pois [pinturas](#) desta época, em cavernas na [Espanha](#) e no sul da [França](#), fazem referência ao calçado.

Entre os utensílios de pedra dos homens das cavernas existem vários que serviam para raspar as peles, o que indica que a arte de [curtir](#) é muito antiga. Nos [hipogeus](#) egípcios, que eram câmaras subterrâneas usadas para enterros e que têm idade entre seis e sete mil anos, foram descobertas pinturas que representavam os diversos estados do preparo do couro e dos calçados.

No [Antigo Egito](#), as sandálias eram feitas de [palha](#), [papiro](#) ou de fibra de [palmeira](#) e era comum as pessoas andarem descalças, carregando as sandálias e usando-as apenas quando necessário. Sabe-se que apenas os nobres da época possuíam sandálias. Mesmo um faraó como [Tutancâmon](#) usava sandálias e sapatos de couro simples, apesar dos enfeites de [ouro](#).

Na [Mesopotâmia](#) eram comuns os sapatos de couro cru, amarrados aos pés por tiras do mesmo material. Os [coturnos](#) eram símbolos de alta posição social.

Na [Grécia Antiga](#), os gregos chegaram a lançar moda, como a de modelos diferentes para os pés direito e esquerdo.

Na [Roma Antiga](#), o calçado indicava a [classe social](#). Os [cônsules](#) usavam sapato [branco](#), os [senadores](#) sapatos [marrons](#) presos por quatro fitas [pretas](#) de couro atadas a dois nós, e o calçado tradicional das [legiões](#) era a [bota](#) de cano curto que descobria os dedos.

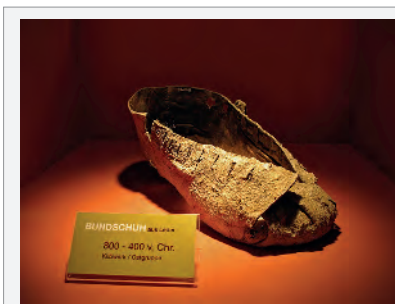
Na [Idade Média](#), tanto homens como mulheres usavam sapatos de couro abertos que tinham uma forma semelhante à das [sapatilhas](#). Os homens também usavam botas altas e baixas, atadas à frente e ao lado. O material mais corrente era a pele de [vaca](#), mas as botas de qualidade superior eram feitas de pele de [cabra](#).

A padronização da numeração é de origem [inglesa](#). O rei [Eduardo I](#) foi quem uniformizou as medidas. A primeira referência conhecida da manufatura do calçado na Inglaterra é de [1642](#), quando [Thomas Pendleton](#) forneceu quatro mil pares de sapatos e 600 pares de botas para o exército. As campanhas militares desta época iniciaram uma demanda substancial por botas e sapatos.

Em meados do [século XIX](#) começaram a surgir as máquinas para auxiliar na confecção dos calçados, mas só com a [máquina de costura](#) o sapato passou a ser mais acessível.

A partir da quarta década do [século XX](#), grandes mudanças começam a acontecer na [indústria calçadista](#), como a troca do couro pela [borracha](#) e pelos [materiais sintéticos](#), principalmente nos calçados femininos e infantis. Atualmente algumas marcas de sapato se constituem enquanto símbolos de *status* social; assim, os sapatos deixam de ser apenas uma proteção para os pés.

Até a década de 1920, era comum o uso de sapatos juntamente com as [roupas de praia](#), no lazer feminino^[1].



Sapato de couro de 800 a 400 a.C. no Museu Hallstatt, na Áustria.

OP02E0DK0CC BY-SA 3.0/WIKIMÉDIA FOUNDATION INC. - MUSEU HALLSTATT, ÁUSTRIA

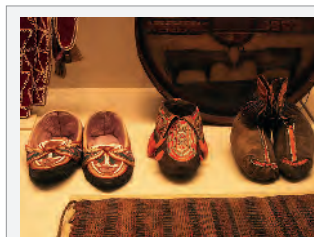
Utilizados somente como proteção dos pés, com a vinda da corte portuguesa ao Brasil, em **1808**, o comércio sofreu um incremento e os costumes *européizaram-se*, passando o sapato a fazer parte da moda. Nesta época os escravos eram proibidos de usar sapatos, mas, quando conseguiam a liberdade, compravam um par de calçados como símbolo da nova condição social. Como muitos não se acostumavam a usá-lo, viravam objeto de decoração ou de prestígio, carregando-os, orgulhosamente, nos ombros ou nas mãos.

Apesar de existirem várias sapatarias no Rio de Janeiro para atenderem ao mercado da alta sociedade local, o calçado normalmente era importado da Europa. No final do século XIX o modelo básico do calçado era a botina fechada de camurça, de pelica ou de seda para as mulheres mais abastadas, e os chinelos para o restante da população feminina.

Nas décadas de 1910 e 1920 o modelo de sapato feminino mais usado no Brasil era o borzeguim ou a botina, evitando os pés expostos, mesmo que os vestidos já tivessem subido seu comprimento.

No pós-guerra houve uma mudança muito grande na maneira de vestir e de calçar. A mulher passou a sair às ruas, praticar esportes e cuidar do corpo, sendo o tênis inventado nessa época. Além disso, como os vestidos encurtaram, os sapatos ficaram mais à mostra, aumentando a preocupação com a estética do calçado.

O sapato no Brasil



Sapatos de indígenas americanos no Museu Britânico, em Londres. Foto de 2006.

URBANACC BY-SA 3.0/WIKIMEDIA FOUNDATION INC. - MUSEU BRITÂNICO, LONDRES

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

De quem é o texto?



NONHATCC BY-SA 3.0/WIKIMEDIA FOUNDATION

Wikipédia

A Wikipédia é uma enciclopédia *on-line* colaborativa, isto é, qualquer pessoa pode incluir ou modificar informações em seus textos, desde que siga as regras combinadas. Seu objetivo é disseminar conhecimento, por isso o acesso é gratuito. Há um grupo de editores voluntários responsáveis por verificar se o conteúdo incluído é relevante, confiável e neutro. Está na internet desde janeiro de 2001, em constante modificação.

Referências

1. ↑ [Evolução do Biquíni - 1920](#) terra
- SCHEMES, Claudia. Pedro Adams Filho: empreendedorismo, indústria calçadista e emancipação de Novo Hamburgo. Tese. PUC-RS. Porto Alegre, 2006.

Ver também

- [Indústria do calçado](#)

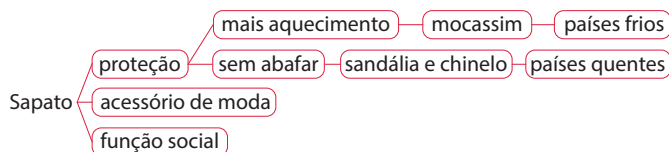
SAPATO. **Wikipédia**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sapato>. Acesso em: 23 fev. 2022.

Orientações didáticas (p. 85)

Refletindo sobre o texto – Questão 1 – Caso os estudantes não entendam o que significa “função social” do sapato, explique-lhes que o tipo de sapato que se usa pode distinguir, por exemplo, situações formais e informais. Ao longo da coleção, propomos a elaboração de esquemas, entendendo tratar-se de uma atividade que pressupõe hierarquização, síntese e relação entre dados e que envolve, portanto, a reelaboração de conhecimentos e o registro de informações, práticas importantes para a qualificação do aprendizado e sua continuidade. Intencionalmente, a demanda desse tipo de atividade se tornará mais frequente a partir do volume do 7º ano. Já a introduzimos aqui aproveitando o fato de o verbete ser um gênero carregado de informações que podem ser mais bem apreendidas quando organizadas em um esquema.

REFLETINDO SOBRE O TEXTO

1. Antes de responder às questões, faça um esquema com as informações sobre o sapato disponíveis nas partes “Origem” e “O sapato no Brasil”. Veja um exemplo de esquema da parte introdutória.



2. O conteúdo do verbete é dividido em partes com subtítulos.
 - a) Qual é a vantagem dessa forma de apresentar o conteúdo?
 - b) Considerando as informações expostas, que outro subtítulo poderia substituir “Origem”?
 - c) Que critério foi usado para organizar as informações dentro dessa parte? Explique sua resposta.
3. Nesse verbete, o texto verbal é acompanhado por imagens.
 - a) Qual é a finalidade das imagens em um verbete?
 - b) Você acha que as quatro imagens usadas no verbete *sapato* são igualmente importantes para o leitor? Justifique sua resposta.
4. Algumas palavras do verbete aparecem escritas em azul. São *links* que, se clicados, em geral, conduzem o leitor a outra página da enciclopédia, em que estão informações sobre a palavra.
 - a) Releia os dois primeiros parágrafos do verbete. Você teria clicado em alguma das palavras em azul? Por quê?
 - b) Você acha vantajosa essa possibilidade de consulta? Explique.
4a e 4b. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.
5. Releia o comentário que aparece logo no início do verbete.

Esta página **cita fontes**, mas estas **não cobrem todo o conteúdo**. Ajude a **inserir referências**. Conteúdo não **verificável** poderá ser **removido**.

- a) O que significa *fonte* nesse contexto?
- b) Segundo a própria Wikipédia, o verbete *sapato* ainda não está perfeito. Por quê? 5b. Porque está incompleto; as fontes “não cobrem todo o conteúdo”.
- c) Copie o trecho do texto que pede a colaboração dos leitores para aprimorar o verbete. 5c. “Ajude a inserir referências.”
- d) Suponha que uma informação disponível no texto seja fundamental para uma pesquisa que você está desenvolvendo. Como proceder para confirmá-la? 5d. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

1. Os estudantes podem decidir a melhor forma de compor o esquema, desde que esteja coerente com o verbete lido.

2a. O leitor é informado do assunto antes de iniciar a leitura, podendo decidir se deseja ou não ler sobre ele.

2b. Sugestão: *A história do sapato; A evolução do sapato; O sapato ao longo do tempo.*

2c. O tempo. Os parágrafos apresentam o uso dos sapatos em várias situações ao longo dos séculos.

3a. As imagens ajudam o leitor a compreender melhor algumas informações ao conseguir enxergar o objeto.

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

5a. É o ponto de origem de uma informação, ou seja, os documentos (livros, revistas, jornais, sites, teses etc.) de que foi extraída.

Uma palavra ou expressão pode ter sentidos diferentes dependendo do contexto em que está inserida. Em “Jorra muita água desta fonte”, o sentido de *fonte* é diferente daquele usado na Wikipédia, porque a palavra, nesse caso, está relacionada ao termo *água* e ao ato de *jorrar*.

Fala aí!

Você já conhecia a Wikipédia? Em sua opinião, quais são os pontos positivos desse projeto? E os negativos?

Fala aí! Resposta pessoal. Ver comentário nas **85** **Orientações didáticas**.

Orientações didáticas

Questão 1 – Forme grupos de quatro ou cinco integrantes (caso sua turma seja muito numerosa). Peça-lhes que comparem os esquemas produzidos para verificar se há um modelo mais eficiente. Oriente-os a relatar o resultado da comparação.

Questão 2 – Após a correção dos itens desta atividade, explique aos estudantes a função das demais partes do verbete. Em “Referências”, são citadas as fontes das informações. Em “Ver também”, são indicados outros verbetes da Wikipédia que podem complementar a pesquisa.

Questão 3b – Espera-se que os estudantes apontem que as duas últimas imagens são mais relevantes por oferecer informações novas e tornar mais concretos os dados que estão sendo apresentados, enquanto as primeiras oferecem dados já conhecidos.

Questão 4a – É provável que os estudantes indiquem *mocassim* como uma palavra desconhecida. Trata-se de um tipo de calçado de couro usado pelos indígenas norte-americanos, semelhante ao mostrado na última imagem do verbete.

Questão 4b – Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente, apontando a facilidade de acessar conhecimentos diversos, mas não é improvável que alguns mencionem certo incômodo diante de verbetes com vários *links*, que podem causar dúvida sobre o que precisa ou não ser lido.

Questão 5d – Veja se os estudantes citam, como possíveis locais de checagem de informações, documentos oficiais, livros escritos por especialistas, *sites* dos principais jornais, *sites* de instituições voltadas a pesquisa etc. A BNCC destaca a importância de tornar os estudantes conscientes das informações falsas ou imprecisas que circulam nas diversas esferas e de lhes ensinar estratégias de avaliação da qualidade das fontes. Ao longo da coleção, são apresentadas diferentes oportunidades para essa exploração, que incluem desde atividades rápidas, como esta, até outras de mais complexidade.

Fala aí! – Sugerimos que, se possível, você acesse o *site*, navegue por suas partes e leia a proposta da Wikipédia para que os estudantes possam construir a argumentação proposta. É interessante que conheçam, por exemplo, a seção “Boas-vindas”, na parte intitulada “Colaboração”, para compreender o objetivo do projeto e as formas de participação. A enciclopédia será revisitada nas seções **Textos em conversa** e **Fora da caixa**, no final deste capítulo. Favoreça, em sua mediação, a percepção de que o projeto é interessante porque qualquer pessoa com computador ou *smartphone* conectados à internet pode ter acesso sem custo e permite que pessoas do mundo inteiro contribuam para a construção do conhecimento. É uma produção em constante atualização. Como pontos negativos, pode-se mencionar que nem todos os verbetes estão completos ou têm fontes confiáveis, cabendo ao leitor filtrar as informações, complementando-as, quando for o caso, com outros dados obtidos em publicações escritas por especialistas.

Orientações didáticas

Questão 6e – Ajude os estudantes, com sua mediação, a perceber que os verbetes têm um lugar social muito importante, porque registram e transmitem conhecimentos da sociedade. Estão ligados ao pensamento científico e a uma função instrucional. São contextos que exigem formalidade.

Questão 7e – Incentive os estudantes a fazer comparações livremente, enquanto você anota as mais relevantes na lousa. Evidencie que os gêneros não são um molde, uma forma, e podem variar para atender a objetivos diversos.

6. Releia o início do verbete, prestando atenção na linguagem.

Sapato é a peça do **vestuário** que tem a finalidade de proteger os **pés**. Nos países frios, o **mocassim** e as **botas** servem como protetores e aquecedores para os pés, ao passo que, nos países mais quentes, usa-se mais a **sandália** e o **chinel**, protegendo o pé, mas sem o abafar.

Hoje, esta peça transcendeu sua finalidade inicial e serve como adorno e acessório de **moda**, tendo também uma função **social**.



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

- No primeiro parágrafo há uma comparação. O que foi comparado?
- Que locução foi usada para indicar que estava sendo feita uma comparação?
- Na oração “mas sem o abafar”, que palavra é retomada pelo pronome *o*?
- Observe as palavras usadas para formular a explicação. Em seu caderno, forme pares relacionando tais palavras a outras, mais comuns, que apresentem o mesmo sentido. Exemplo: *finalidade* – objetivo.
I. *Vestuário*. II. *Transcendeu*. III. *Adorno*.
- Conclua: a linguagem usada no texto é formal ou informal? Em sua opinião, por que os produtores de verbetes optam por esse nível de linguagem?

6a. A função dos sapatos em países quentes e frios.

6b. Ao passo que.

6c. Pé.

6d. I. roupa; II. ultrapassou; III. enfeite.

6e. Formal. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

7a. Os verbetes são documentos que registram o conhecimento existente e reúnem várias informações, favorecendo a pesquisa e os estudos.

7b. A exposição de conteúdos.

7c. Inaceitavelmente, inconceivelmente.

7d. A finalidade de um verbete é apresentar informações sem emitir opiniões e impressões.

7e. Esse verbete não explora o conteúdo detalhadamente; a linguagem é menos formal, como sugere a expressão *não dá*; há uso de 1ª pessoa (*consequimos, queremos e nos*); a abordagem é subjetiva, ou seja, está embasada em percepções pessoais.

7. Releia o verbete.

- Como os verbetes enciclopédicos contribuem para os estudos e a pesquisa?
- Nesse verbete, predomina a descrição do objeto, a exposição de conteúdos ou o relato de fatos?
- No contexto, qual é o sentido da palavra destacada a seguir, que acrescentamos ao trecho?
*Nesta época os escravos eram **inacreditavelmente** proibidos de usar sapatos, mas, quando conseguiam a liberdade, compravam um par de calçados como símbolo da nova condição social.*
- Explique por que a versão original, sem essa nova palavra, é mais adequada.
- Que diferenças você observa entre o verbete a seguir, de um dicionário infantil, e o da Wikipédia?

Alegria: É a felicidade que se espalha quando conseguimos o que queremos e nos faz bem. Não dá para ficar contente com o que nos faz mal, nem ficar alegre sozinho, por isso a alegria se esparrama, esbanja graça e a todos enlaça.

ROCCO, Adriana. **Dicionário psicológico para crianças**. Porto Alegre: AGE, 2013. p. 12.

Da observação para a teoria

No **verbeta**, predominam sequências descritivas e expositivas e não são expressos sentimentos e opiniões. Em geral, a linguagem é formal. Em situações específicas, como quando se destina ao público infantil ou juvenil, podem-se usar expressões informais e marcas de subjetividade, como estratégia para se aproximar do leitor.

Se eu quiser aprender **MAIS**

Como dividir as frases

Você já estudou a organização dos parágrafos e viu que eles agrupam frases que se referem ao mesmo tema. Vamos agora pensar na estrutura delas para saber quando uma frase terminou.

1. Releia um dos parágrafos do verbete *sapato*.

Na **Idade Média**, tanto homens como mulheres usavam sapatos de **couro** abertos que tinham uma forma semelhante à das **sapatilhas**. Os homens também usavam botas altas e baixas, atadas à frente e ao lado. O material mais corrente era a pele de **vaca**, mas as botas de qualidade superior eram feitas de pele de **cabra**.

1a. O ponto-final.

- Que pontuação foi usada para separar as três frases do parágrafo?
- Qual é o tema em comum nas frases desse parágrafo?
- Na primeira frase, fala-se de sapato usado por homens e mulheres. Qual é a diferença para a segunda?

A segunda frase introduz uma informação nova, diferente da que está na primeira, por isso as frases estão separadas. A relação entre elas, no entanto, poderia ser marcada pela palavra **mas**, que conectaria as informações. Veja:

*Na Idade Média, tanto homens como mulheres usavam sapatos de couro abertos que tinham uma forma semelhante à das sapatilhas, **mas** os homens também usavam botas altas e baixas, atadas à frente e ao lado.*

Vamos pensar no contrário agora. Na última frase do parágrafo, a palavra **mas** relaciona informações. Sem ela, deveríamos ter duas frases, já que trazem informações diferentes. Veja:

O material mais corrente era a pele de vaca. As botas de qualidade superior eram feitas de pele de cabra.

2. Transforme as duas frases de cada item em uma única, usando palavras que as relacionem.

- A maioria das botas era feita de pele de vaca. A pele de cabra era mais cara. **2a. Porque, pois, já que etc.**
- Os sapatos dos faraós do Egito eram feitos de couro simples. Eram enfeitados com ouro. **2b. Mas, porém, contudo etc.**
- Desde o século XX, os vestidos encurtaram. Há maior preocupação em usar sapatos bonitos. **2c. Por isso, portanto, assim etc.**



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

Se eu quiser aprender mais

BNCC em foco

CG: 1 e 4.

CEL: 1, 2 e 3.

CELP: 1 e 2.

Habilidade: EF67LP33.

Orientações didáticas

Nossa experiência em sala de aula tem mostrado que há necessidade de reforço dos critérios que definem a segmentação do texto em frases. Embora o tópico já venha sendo explorado desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que propõem o estudo do ponto-final, do ponto de interrogação e do ponto de exclamação, o aumento gradativo da complexidade sintática dos textos demanda – sobretudo nesta fase pós-afastamento físico dos alunos devido à pandemia – uma revisão e um aprofundamento contínuos, que se darão no 6º ano por meio do estudo dos conectores.

1b. Os sapatos usados na Idade Média.

1c. A segunda frase trata de sapatos apenas para homens.

Dica de professor

Para unir as frases, você pode usar palavras como *porque*, *porém*, *assim* etc.

3. Copie as frases a seguir no caderno e faça a segmentação correta.
- a) Na Idade Média, as pessoas usavam sapatos de couro abertos eles tinham uma forma semelhante à das sapatilhas.
 - b) No século XX ocorreram mudanças na indústria houve a troca do couro pela borracha e outros materiais.
 - c) Os escravizados eram proibidos de usar sapato no Brasil quando conseguiam a liberdade, compravam um par para mostrar a nova condição social.

3a. [...] abertos. Eles tinham [...]

3b. [...] na indústria. Houve [...]

3c. [...] no Brasil. Quando conseguiam a liberdade, [...]

4. A pontuação está indicada no próprio texto.

As frases são construções com sentido completo e podem ser curtas ou longas. Quando lemos o texto, o final da frase nos leva a uma breve pausa.

4. Leia um fragmento retirado de um *site* de curiosidades. Copie-o no caderno e pontue-o corretamente. Use letra maiúscula na primeira palavra de cada frase.

Harpia: 6 curiosidades da mais fascinante ave de rapina do mundo

Você conhece a harpia? Ela é uma gigante predadora, especialista em capturar serpentes, macacos e preguiças com suas garras de 13 centímetros de comprimento. Também conhecida como gavião-real em algumas regiões, ela é a ave de rapina mais poderosa do mundo encontrada apenas na região amazônica, a ave é considerada a “mãe de todos os pássaros” para os indígenas.

Na mitologia grega, as harpias eram consideradas as mensageiras dos deuses, descendo à Terra para castigar mortais que tivessem cometido crimes. É uma das mais raras espécies de aves da fauna latino-americana, e corre sério risco de extinção.



Harpia.

HARPIA: 6 curiosidades da mais fascinante ave de rapina do mundo. **Jornal Porto Alegre**. [S. l.], 17 mar. 2022. Disponível em: <https://jornal-portoalegre.com/harpia-6-curiosidades-da-mais-fascinante-ave-de-rapina-do-mundo/>. Acesso em: 19 jul. 2022.

Meu verbete NA PRÁTICA

Alberto Manguel e Gianni Guadalupi fizeram uso particular dos verbetes enciclopédicos. Criaram o **Dicionário de lugares imaginários**, com verbetes sobre localidades fictícias, como o Sítio do Picapau Amarelo, de Monteiro Lobato. Veja.

Sítio do Picapau Amarelo. Propriedade rural de não mais de cem alqueires de terra rica em petróleo, situada em lugar bonito do interior do Brasil. Sabe-se que dista légua e meia da vila mais próxima, mas sua localização exata é desconhecida, pois a proprietária, dona Benta Encerrabodes de Oliveira, impede a divulgação do endereço. A sede do sítio, uma casa branca de cômodos espaçosos e frescos, possui quatro quartos: o maior, de dona Benta, o de sua neta Narizinho, o de Pedrinho, primo de Narizinho que lá passa as férias, e o de tia Nastácia, a cozinheira e faz-tudo da casa. Em um canto do escritório, onde ficam três estantes de livros e a mesa de estudo da menina, moram a boneca Emília e o sabugo de milho conhecido como Visconde de Sabugosa. [...]

MANGUEL, Alberto; GUADALUPI, Gianni. **Dicionário de lugares imaginários.** Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 397.

Elabore um verbete enciclopédico para explicar um lugar imaginário, criado por um autor de ficção. O verbete precisa oferecer informações verdadeiras sobre o lugar. Por exemplo, pode ser o Bairro do Limoeiro, da Turma da Mônica; Krypton, o planeta do Superman; o Acampamento Meio-Sangue, de Percy Jackson; ou um lugar citado em sua obra de ficção favorita. Seu verbete vai compor o **Dicionário de lugares fantásticos de minha turma**, que será reproduzido e exposto na biblioteca da escola.

MOMENTO DE PRODUZIR

Planejando meu verbete

Veja algumas orientações para sua produção no esquema a seguir.

Da teoria para a...

Os verbetes enciclopédicos oferecem **informações amplas** sobre um elemento (objeto, lugar etc.).

O autor de um verbete deve considerar o **nível de conhecimento** dos leitores, possibilitando uma **compreensão imediata** dos dados.

Dicionários e enciclopédias são obras de referência. A comunicação ocorre em uma **situação formal**.

A linguagem dos verbetes é **objetiva**. O foco é o assunto, e não o autor ou a elaboração artística da linguagem.

... prática

Pesquise sobre o lugar que você vai descrever, revisitando a(s) obra(s) em que aparece. Onde fica? Quem o frequenta? Como ele é? Como se chega até lá? Que situações são típicas do lugar?

Quando decidir que tipo de informação será mais ampla e quais serão mais detalhadas, tenha em mente que seus leitores são seus colegas.

Tenha como modelos o verbete *sapato*, da Wikipédia, e o trecho do **Dicionário de lugares imaginários**.

Não use palavras ou expressões que expressem sentimentos, impressões ou opiniões.

Meu verbete na prática

BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 6

CELP: 2, 3 e 5.

Habilidades: EF69LP31, EF69LP35, EF69LP36, EF67LP20, EF67LP21, EF67LP25, EF67LP36, EF06LP11 e EF06LP12.

Orientações didáticas

Planejando meu verbete – Nesta atividade, estamos priorizando a familiarização com o gênero textual **verbetes**, a fluência na escrita de textos não literários e a construção da relação ética com a informação. O estudante terá oportunidade, na última seção deste capítulo, de fazer pesquisas mais complexas, em uma situação com maior monitoramento.

Orientações didáticas

Elaborando meu verbete – Se preferir, oriente a turma a produzir um dicionário virtual. As orientações estão em **Momento de apresentar**.

Relembre aos estudantes que alguns dicionários e algumas enciclopédias são escritos para um público específico, como crianças, ou com o objetivo de divertir, entreter; e, nesse caso, a comunicação pode ser mais informal.

Elaborando meu verbete

- 1 Anote a entrada do verbete, isto é, o nome do lugar imaginário que será apresentado.
- 2 Escreva uma breve definição desse lugar, como foi feito na primeira frase do verbete *Sítio do Picapau Amarelo*.
- 3 Desenvolva a informação inicial, detalhando-a e completando-a. Releia o verbete *Sítio do Picapau Amarelo*, prestando atenção nos detalhes selecionados pelos autores.
- 4 Se julgar adequado, divida o verbete em partes e dê um subtítulo para cada uma delas.
- 5 Empregue uma linguagem clara, precisa e objetiva, evitando marcas de subjetividade (opiniões, sentimentos etc.).
- 6 Empregue sinônimos e pronomes para evitar a repetição desnecessária de palavras.
- 7 Use expressões como *isto é* ou *ou seja* para introduzir paráfrases (explicações com outras palavras) de conteúdos.
- 8 Faça uma ilustração que esclareça uma informação do texto. Você a produzirá de forma mais caprichada na etapa de reescrita.

Revisando meu verbete

Releia o texto e verifique se as palavras foram acentuadas corretamente.

Para isso, relembre algumas palavras que devem ser acentuadas.

monossílabas tônicas terminadas em: a(s), e(s), o(s)	más, lê, nós etc.
oxítonas terminadas em: a(s), e(s), (o)s, em/ens	Pará, você, avós, alguém etc.
paroxítonas terminadas em: l, n, r, ps, x, i(s), us, ons, um/uns, ã(s), ão(s)	incrível, hífen, caráter, bíceps, tórax, júri, bônus, elétrons, álbuns, órfã, órgão etc.
proparoxítonas: todas são acentuadas	lâmpada, abóbora, tônica, árvore, bússola etc.

É lógico!

Você pode resolver uma dúvida de acentuação usando padrões. Se você sabe que a palavra *jovem* não é acentuada, saberá que *nuvem* e *penugem*, também paroxítonas terminadas em **em**, não são.

Durante a revisão, considerando que o verbete é um texto que transmite conhecimento e exige maior grau de monitoramento no uso da língua, observe também se a organização dos parágrafos está adequada, se as frases foram corretamente segmentadas, se a pontuação foi empregada corretamente e se não há outros desvios gramaticais e ortográficos.

MOMENTO DE REESCREVER

Avaliando meu verbete

Sua produção será avaliada por um colega, com quem você trocará o texto. Vocês devem ler os trabalhos um do outro duas vezes. Na primeira vez, prestem atenção apenas nas ideias. Na segunda, apontem a lápis os problemas de escrita observados (organização em parágrafos, acentuação, entre outros). Depois, anotem na página as letras de A a F maiúsculas e respondam “sim” ou “não” a cada uma das perguntas do quadro a seguir. Para finalizar, reúnam-se para comentar a avaliação feita, justificando-a.

A	O texto tem a estrutura de um verbete, isto é, contém entrada e um texto que a explique?
B	O leitor obtém informações completas sobre o lugar de que fala o verbete?
C	Existem termos ou informações que necessitam ser mais bem explicados?
D	A linguagem do texto é objetiva e formal?
E	O vocabulário é variado, com poucas repetições?
F	A ilustração é útil para a compreensão do verbete?

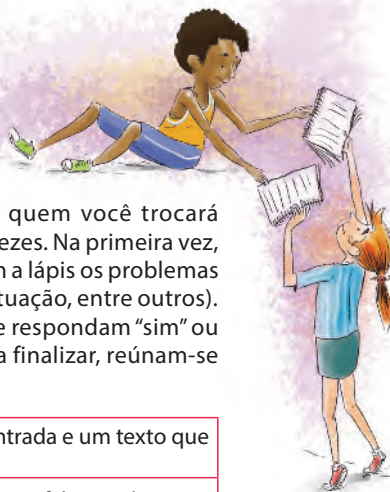
Reescrevendo meu verbete

- 1 Verifique se você concorda com os comentários do colega e ajuste seu texto, reescrevendo-o conforme as orientações do professor.
- 2 Use um dicionário para resolver dúvidas de ortografia, de acentuação ou de sentido.
- 3 Ilustre seu verbete, levando em consideração os aspectos que se destacam na descrição do lugar. Selecione a técnica que usará (desenho, pintura, colagem etc.).

MOMENTO DE APRESENTAR

Inserindo meu verbete no dicionário

- 1 Você e sua turma colocarão os textos em ordem alfabética. Caso uma entrada se repita, coloquem os textos em sequência.
- 2 Uma equipe de editores escolhida pela turma finalizará a produção escrevendo uma apresentação do dicionário e uma página final com o nome de todos os autores dos verbetes.
- 3 Um ilustrador, também escolhido pela turma, produzirá a capa do dicionário, com o título e uma imagem. Ele deverá utilizar um tipo de papel mais grosso, como cartolina ou papel-cartão.
- 4 Se for possível, produzam cópias do material para que mais de um dicionário fique disponível para leitura.



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

Orientações didáticas

Avaliando meu verbete – Os estudantes já conhecem as etapas de produção por as terem seguido na produção do diário, no Capítulo 1, e da tirinha, no Capítulo 2. Pergunte-lhes em que momento, nesta produção, prestaram atenção ao quadro de critérios apresentado. É importante que notem que a observação dele permite uma autoavaliação, que deve já implicar correções e aprimoramentos do texto, antes mesmo da leitura do colega. Os estudantes devem se tornar cada vez mais autônomos em relação à sua própria aprendizagem.

Reescrevendo meu verbete – Se possível, peça aos estudantes que digitem seus textos e os imprimam em folha A4 para permitir a montagem do dicionário. A ilustração pode ser escaneada e inserida no arquivo. Caso contrário, oriente-os a manuscritá-los em uma folha de monobloco ou de papel sulfite de modo a uniformizar a apresentação.

Inserindo meu verbete no dicionário – Sugerimos que seja criado um *blog* para cada uma de suas turmas ou para o conjunto delas, no qual podem ser postados os textos verbais ou multimidiáticos produzidos. O *blog* ficará acessível apenas a elas, que poderiam ler seu conteúdo e fazer comentários. A postagem seria feita por você, com o auxílio de equipes de estudantes editores. Há orientações para a criação do *blog* neste MP. Se desejar usá-lo nesta atividade para substituir o dicionário impresso, peça aos estudantes que digitem os textos e os enviem a uma equipe de editores escolhidos entre eles, que vai compor um único documento com os verbetes em ordem alfabética. As ilustrações podem ser feitas em papel, fotografadas e/ou escaneadas e inseridas no texto. A equipe criará uma postagem com a explicação da atividade. O material será enviado a você, que será responsável por inseri-lo no *blog*. Caso você saiba fazer ou conte com ajuda, pode criar uma lista com itens que sejam *links* para os verbetes.

Se nenhum estudante se interessar pela função de ilustrador, faça uma capa com tecido colado em papel firme.

Textos em conversa

BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 7, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 4.

CELP: 3, 5 e 6.

Habilidades: EF69LP13 e EF69LP14.

Orientações didáticas

É importante destacar que esta seção, ao levar os estudantes a refletir sobre alguns procedimentos que envolvem uma pesquisa, servirá de instrumento para a seção **Fora da caixa**, na qual eles vão realizar práticas de pesquisa, curadoria de informações e produção de verbete de enciclopédia. Ela dá continuidade à discussão que se iniciou com as perguntas sobre o projeto da Wikipédia apresentadas no box **Fala aí!**, da página 85.

Sugerimos que as atividades sejam realizadas em grupo para que os estudantes se apoiem na compreensão do texto. Durante a correção coletiva, solicite que um grupo leia sua resposta e que outro a comente para indicar se está correta, incorreta ou parcialmente correta. Nos dois últimos casos, deve justificar a opinião emitida sem recorrer à leitura de sua resposta. A estratégia tem a intenção de manter a atenção da turma durante todo o processo. Se entender que o texto não é acessível à sua turma, faça as atividades coletivamente, ajudando os estudantes a parafrasear o texto.

Comente com eles que as fontes confiáveis são aquelas que publicam textos verificáveis e que não correspondem a interesses pessoais, como *blogs* ou matérias pagas.

Questão 2 – Espera-se que os estudantes entendam a relação entre a fonte confiável e a ideia de que o assunto é “notável” e, portanto, o verbete é necessário, pois, se não há fontes confiáveis sobre o tema, é grande a possibilidade de que o assunto não seja relevante.

Textos em CONVERSA

1a. Porque os verbetes precisam transmitir informações verdadeiras e confiáveis, já que servirão de fonte de consulta para os leitores.

Os verbetes exigem a habilidade de definir, de indicar com precisão o sentido de algo. Mas como os verbetes das enciclopédias são feitos? Quem os escreve? Como é feita a pesquisa e a seleção das informações? Veja, nos textos a seguir, como autores de verbetes da Wikipédia devem proceder.

Texto 1

1b. São aquelas com controle editorial, ou seja, que passam por análise de editores, tais como livros publicados por editoras prestigiadas ou jornais impressos ou publicados em sites.

Fontes e referências

Busque fontes para a informação em seu artigo. Para ser incluído na Wikipédia o assunto deve ser suficientemente [notável](#) e essa notoriedade deve ser [verificável](#) através de [referências](#) para [fontes confiáveis](#).

Fontes confiáveis são fontes que exercem controle editorial. Fontes impressas (e versões para a internet dessas fontes) tendem a ser as mais confiáveis, apesar de que muitas fontes exclusivas para a *web* também são confiáveis. Exemplos incluem (mas não estão limitados a) livros publicados por grandes editoras, jornais, revistas, revistas acadêmicas, *sites* de quaisquer desses exemplos, blogueiros profissionais e outros *sites* que se adequam aos mesmos requisitos que uma fonte impressa confiável.

Em geral, fontes **sem** controle editorial não são confiáveis. Essas incluem (mas também não estão limitadas a) livros publicados por editoras pagas para publicar esses livros, revistas autopublicadas, *blogs*, fóruns de internet, discussões na usenet, *sites* de fãs, *sites* que permitem a criação de artigos e outros veículos semelhantes. Se qualquer pessoa pode publicar informação sem alguém verificando então provavelmente não é confiável.

De maneira clara, se há fontes confiáveis (como jornais, revistas acadêmicas ou livros) com informações publicadas por um período extenso sobre um assunto, então o assunto é notável e como parte do processo de criar (ou expandir) o artigo da Wikipédia é necessário citar as devidas fontes. Se não consegue encontrar fontes confiáveis trazendo informações sobre o assunto, então o assunto não é notável ou verificável e quase certamente será deletado. O seu primeiro trabalho é **ir encontrar as fontes**.

Para formatar as referências, veja [Wikipédia:Livro de estilo/Cite as fontes](#). Apesar disso, não é necessário se preocupar demais em formatá-las propriamente. Seria ótimo se o fizesse, mas é muito mais importante ter as referências, ainda que mal formatadas.

AJUDA: guia de edição/como começar uma página. **Wikipédia**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ajuda:Guia_de_edi%C3%A7%C3%A3o/Como_come%C3%A7ar_uma_p%C3%A1gina#Pesquise_por_artigo_existente. Acesso em: 6 mar. 2022.

1. Nos dicionários, uma das acepções do vocábulo *fonte* é “texto que serve de referência para outras obras”.
 - a) Por que o texto lido valoriza as fontes e as referências confiáveis para a elaboração dos verbetes?
 - b) Segundo o texto, quais fontes seriam confiáveis?
2. O texto afirma que somente assuntos “notáveis” podem compor a Wikipédia. Em dupla, listem temas que, para vocês, poderiam fazer parte dela.

2. Sugestão: objetos (como automóvel, bicicletas, livros etc.), animais em geral, pessoas públicas com feitos notáveis, instituições renomadas, dentre outros.

Texto 2

Fa(c)to

Um **fa(c)to** (português europeu) ou **fato** (português brasileiro) é um **actual** estado da arte sobre determinado assunto. Dizer-se que uma frase ou uma proposição é verdadeira significa que ela se refere a um facto. No que diz respeito a uma enciclopédia, um facto é uma declaração aceite por consenso pelos especialistas que trabalham num determinado tópico. Note que novas evidências poderão emergir e tornar inaceitável como facto a declaração em causa, nessa altura a enciclopédia deverá ser revista.

Afirme os factos categoricamente, incluso factos sobre opiniões — mas não as opiniões por si só. Por exemplo: que uma pesquisa produziu um determinado resultado publicado, é um facto; que existe um planeta chamado **Marte**, é um facto; que **Platão** foi um filósofo, é um facto; que a **Terra** tem a forma esferoide, também é um facto. Ninguém disputará seriamente nenhuma destas preposições, então poderão ser afirmadas categoricamente.

Opinião

Uma **opinião** é um ponto de vista que alguém advoga. O conteúdo desse ponto de vista poderá ser ou não ser verificável. No entanto, afirmar que determinada pessoa ou grupo expressou uma determinada opinião é um facto (isto é, é verdade que a pessoa expressou a opinião) e poderá ser incluída na Wikipédia desde que possa ser verificada; você poderá citar uma fonte confiável que mostre que a pessoa ou grupo expressou a opinião.

FONTES confiáveis. **Wikipédia**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Fontes_conf%C3%A9veis. Acesso em: 6 mar. 2022.

3a. Um fato é uma declaração que se pode verificar e que é aceita por todos. Uma opinião é um ponto de vista de alguém sobre determinado fato.

3. Segundo o texto, um fato é o “atual estado da arte sobre determinado assunto”, isto é, o conhecimento atualizado sobre o tema.

- a) Qual é a diferença entre fato e opinião, segundo o texto?
- b) Por que os verbetes devem privilegiar fatos, e não opiniões?
- c) Em quais situações as opiniões poderão ser publicadas na Wikipédia?

3c. Quando se afirmar que determinada pessoa ou grupo expressou uma opinião. Nesse caso, é um fato o ato de expressar, não o conteúdo expresso. Ver comentário nas Orientações didáticas.

Sabia? Ver comentário nas Orientações didáticas.

Sabia?

No português europeu, algumas palavras são escritas de forma diferente da usada no português brasileiro. *Facto, actual, sector e carácter*, por exemplo, apresentam a letra **c** porque seu som é pronunciado pelos portugueses.

3b. Porque os fatos podem ser verificados em fontes confiáveis e são validados socialmente.

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

Fala aí!

Em oposição aos fatos, muitos textos e imagens publicados 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? Em grupo, conversem sobre o tema, formulem perguntas e respostas e exponham as conclusões.

ANDERSON DE ANDRADE FEMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Fora da caixa

BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 5, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 6.

CELP: 2, 3, 5 e 10.

Habilidades: EF69LP19, EF69LP30, EF69LP32, EF69LP33, EF69LP34, EF69LP43, EF67LP22, EF67LP25, EF67LP36, EF06LP11 e EF06LP12.

Orientações didáticas

Esta é uma seção formada por várias atividades de leitura e produção textual que exploram procedimentos novos ou menos familiares aos estudantes. Reserve algumas aulas para desenvolver, com tranquilidade, as várias etapas previstas. O tempo para isso dependerá das características da turma e dos equipamentos disponíveis. Sugerimos que você leia todas as orientações antes de iniciar o projeto para fazer eventuais adaptações necessárias.

O objetivo da seção é convidar os estudantes a complementar o verbete *máscara*, atualizando-o. Inicie propondo uma conversa sobre a pandemia de covid-19, levantando os conhecimentos dos estudantes sobre o tema. Essa etapa poderá contar com o apoio interdisciplinar do professor de Ciências. Depois, retome a estrutura do verbete (**Leitura 2**) e mostre que seria necessário incluir uma nova seção no texto para tratar das máscaras de proteção facial. Após a leitura do verbete oferecido, espera-se que eles identifiquem que falta complementar o sentido de máscara como acessório de proteção facial para evitar o contágio com agentes externos.

Ao longo da atividade, será preciso ensinar aos estudantes alguns procedimentos básicos de pesquisa, como refletir sobre o tema; realizar a curadoria de informações, selecionando-as e hierarquizando-as; distinguir fato de opinião; organizar as ideias selecionadas; elaborar, revisar e divulgar texto que contenha as informações desejadas. Os trabalhos de leitura dos textos, curadoria, elaboração e revisão serão realizados coletivamente, contando com sua participação como mediador, auxiliando em

Continua

Fora da caixa

Atualização de verbete

O que significa a palavra *máscara* para quem viveu a pandemia de covid-19? Leia um fragmento do verbete *máscara* e observe as informações apresentadas.



Máscara

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

[...]

Uma **máscara** é um acessório utilizado para cobrir o **rosto**. É utilizada para diversos propósitos: lúdicos (como nos bailes de máscaras e no **carnaval**), religiosos, artísticos ou de natureza prática (máscaras de proteção). A palavra tem, provavelmente, origem no **latim** *mascus* ou *masca* = “fantasma”, ou no **árabe** *maskharah* = “palhaço”, “homem disfarçado”. Muitas vezes, tribos africanas usam máscaras em cerimônias de passagem.

A máscara é possivelmente o mais simbólico elemento de linguagem cênica através de toda **história do teatro**. Seu uso, provavelmente, remonta à representação de cabeça de animais em rituais primitivos, quando ou o objeto em si ou o personagem que o usava representavam algum misterioso poder.^[1]

Índice [\[esconder\]](#)

- [1 Símbolos](#)
- [2 Grécia antiga](#)
- [3 Referências](#)
- [4 Ver também](#)
- [5 Ligações externas](#)

MÁSCARA. **Wikipédia**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A1scara>. Acesso em: 3 fev. 2022.

94

Continuação

todas as etapas, uma vez que os estudantes têm, ainda, pouca autonomia e pouca experiência nessas atividades. A atividade dirigida permite que eles observem as ações do professor, preparando-os para ter autonomia de trabalho ao final do Ensino Fundamental.

Na Wikipédia, já existem os verbetes *máscara de proteção* e *máscara respiratória*, mas a proposta é ampliar o verbete *máscara*, pois assim é possível mostrar aos estudantes a flexibilidade do registro do conhecimento e a necessidade de atualizações constantes dos gêneros textuais do campo de estudo e pesquisa. Ao final do trabalho, se achar conveniente, analise esses verbetes com os estudantes, comparando-os aos realizados por eles.

Etapa 1 – A observação do material, antes mesmo do início da leitura, oferece pistas que contribuem para a escolha de estratégias de leitura. Pergunte aos estudantes, após essa observação, quais seriam as estratégias que usariam: dividiriam o texto em partes? Deixariam o infográfico para o final? Iniciariam por ele? Leriam no ponto do texto em que ocorre? Ao ouvir os colegas, os estudantes são estimulados a refletir sobre seus procedimentos.

Etapa 1 Pesquisando

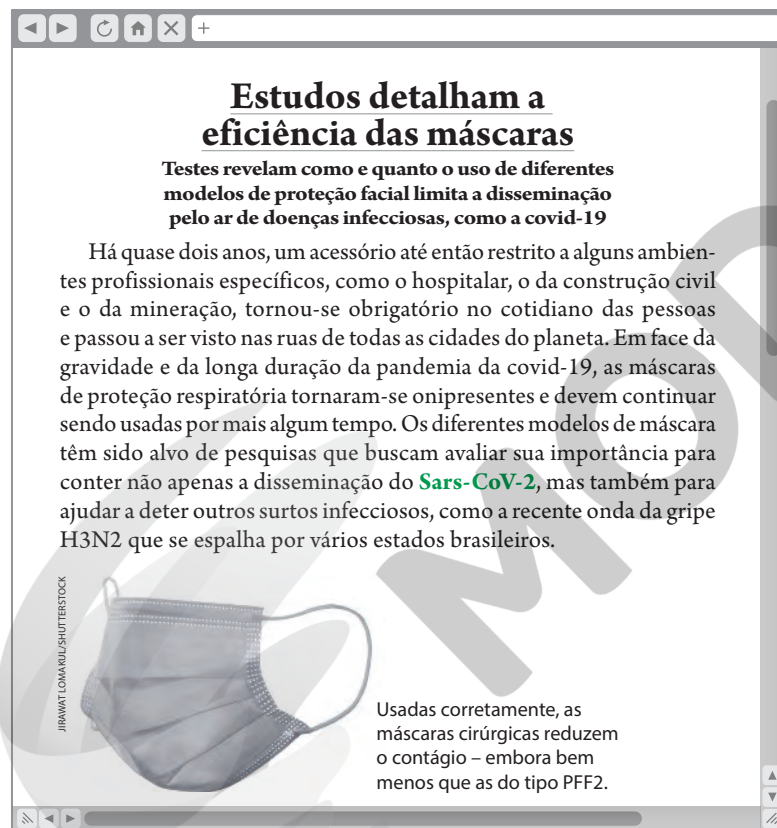
Para começar, leia os textos a seguir e realize as atividades propostas. Os textos serão as principais fontes de pesquisa da turma, e as atividades vão explorar alguns procedimentos que o ajudarão a saber como ler um texto quando o objetivo principal é levantar dados.

Texto 1

Este é um artigo de divulgação científica, um gênero usado para explicar estudos e pesquisas para um público leigo. Ele “traduz” aquilo que é escrito por especialistas para uma linguagem que é entendida por não especialistas.

Antes de iniciar a leitura do texto, passe os olhos por ele para verificar sua extensão, observar se há subtítulos e perceber se há imagens. Repare que, no final do texto, são mencionadas as fontes de informação, que você já sabe que são fundamentais para a credibilidade do texto.

Agora, candidate-se para fazer a leitura em voz alta ou acompanhe a leitura feita por um colega. Depois, siga as instruções.



The screenshot shows a web browser window with a news article. The article title is "Estudos detalham a eficiência das máscaras" (Studies detail the efficiency of masks). The subtitle is "Testes revelam como e quanto o uso de diferentes modelos de proteção facial limita a disseminação pelo ar de doenças infecciosas, como a covid-19" (Tests reveal how and how much the use of different models of facial protection limits the dissemination by air of infectious diseases, such as covid-19). The main text discusses the use of masks in professional environments and the impact of the covid-19 pandemic. An image of a surgical mask is shown with the caption "Usadas corretamente, as máscaras cirúrgicas reduzem o contágio – embora bem menos que as do tipo PFF2." (When used correctly, surgical masks reduce contagion – although much less than PFF2 type).

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Sars-CoV-2: nome do coronavírus causador da covid-19.



[...]

Pesquisadores brasileiros são os autores de uma das investigações mais abrangentes sobre a eficiência das máscaras faciais. Realizado por um grupo do Instituto de Física da Universidade de São Paulo (IF-USP) e do Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (Ipen), o trabalho avaliou 227 diferentes máscaras – desde as feitas com tecnologia de ponta, como as de padrão PFF2/N95, até as costuradas em casa, passando por máscaras cirúrgicas e por aquelas vendidas no comércio popular, com tecidos sintéticos ou de algodão. Os resultados foram publicados na revista **Aerosol Science and Technology** em abril de 2021. “No começo da pandemia, a Faculdade de Medicina [FM] da USP entrou em contato com o professor Vanderley John, do Departamento de Engenharia de Construção Civil da Escola Politécnica [Poli-USP], dizendo que só tinha máscaras para mais três semanas, tanto no Hospital das Clínicas como no Hospital Universitário. Como o mercado não estava dando conta de atender a alta demanda, a FM-USP sugeriu a testagem de tecidos alternativos para confecção de máscaras”, lembra o estudante de doutorado do IF-USP Fernando Morais, principal autor do estudo.

[...]

A iniciativa se transformou no projeto *respire!*, liderado por John, que procurou colegas do IF-USP para testar a filtração dos artefatos. Para isso, o grupo adaptou um equipamento que costuma ser utilizado para verificar a qualidade do ar na região amazônica e em São Paulo, medindo a quantidade de partículas na atmosfera.

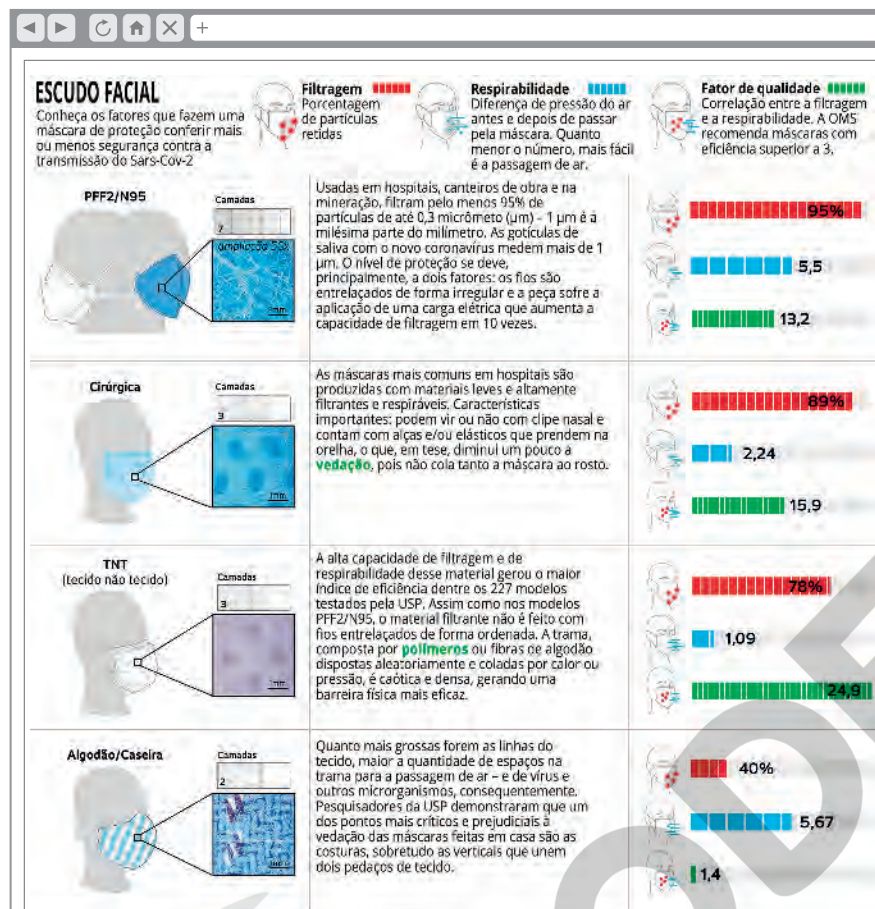
[...]

No estudo da USP/Ipen, as PFF2/N95, as cirúrgicas e as de TNT passaram pelo **crivo** da OMS, com altos FQ [fatores de qualidade] de 13,2, 15,9 e 24,9, respectivamente. Já as máscaras caseiras de algodão, considerando uma média de respirabilidade de 40%, não atingiram o patamar de recomendação, pontuando somente 1,4. “Mesmo que alguns modelos tenham um fator de qualidade muito baixo, é importante lembrar que qualquer máscara é melhor do que não usá-la. Embora dentro do espectro das máscaras haja modelos melhores e piores, eles continuam sendo todos eficientes”, diz o engenheiro biomédico Vitor Mori, membro do Observatório Covid-19 BR.

[...]



■ **Crivo:** avaliação minuciosa.



Vírus retidos

Outra pesquisa sobre o uso de máscaras feita no país, que utilizou como mostra um grupo de pessoas infectadas pelo novo coronavírus, revelou um aspecto interessante relacionado ao uso desses itens de proteção: o **patógeno** foi encontrado apenas na camada interna das máscaras, sugerindo um bloqueio na transmissão. Feito por pesquisadores da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), o estudo analisou 45 peças faciais utilizadas em situações cotidianas por 28 pacientes, sendo 30 delas de tecido de algodão, com duas ou três camadas, e 15 do modelo cirúrgico.

■ **Vedação:** impedimento da passagem de algo.

■ **Polímeros:** substâncias compostas de unidades de moléculas menores.

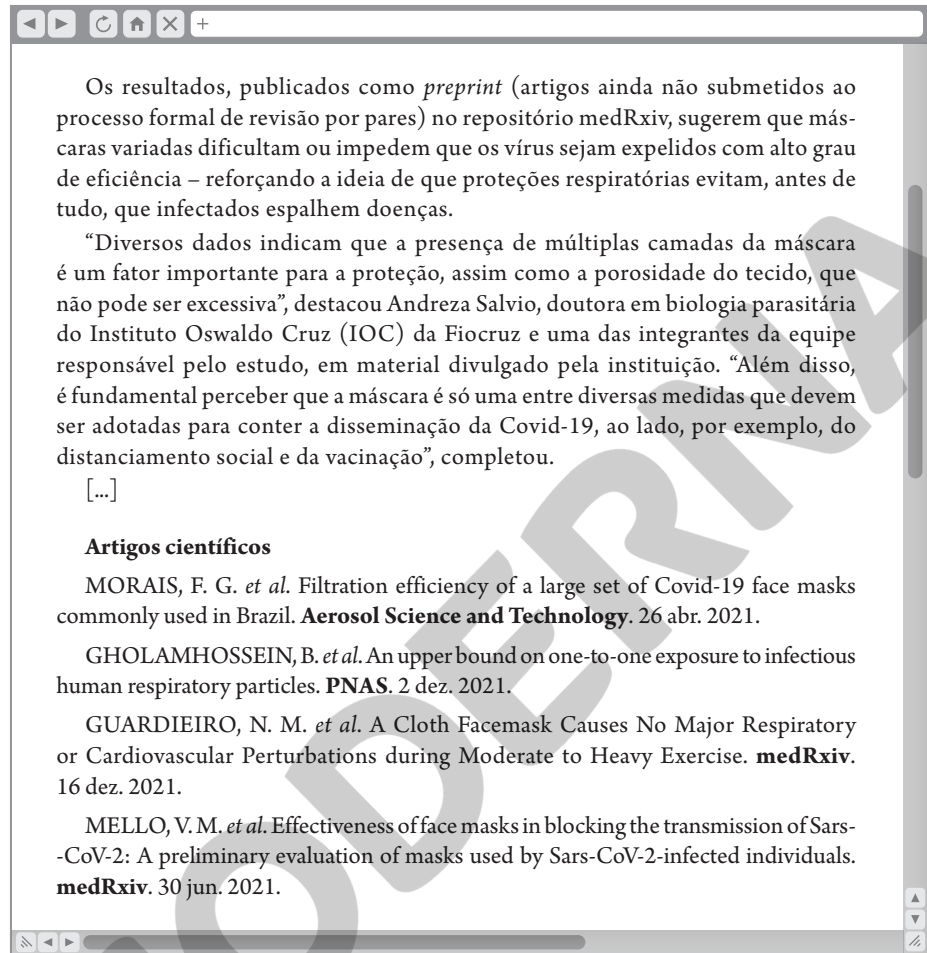
■ **Patógeno:** agente causador de uma doença.

Orientações didáticas

Oriente a leitura do infográfico, solicitando aos estudantes que observem cada imagem e leiam os nomes de cada uma das máscaras. Ajude-os a compreender que o desenho inicial reproduz a trama ampliada de cada material. Pergunte se conhecem os tipos de máscara representados e se compreendem os fatores responsáveis pela eficácia das máscaras de proteção. Esclareça que, no infográfico, parte das informações é transmitida por meio de textos verbais, parte por ilustrações e/ou gráficos, entre outros recursos visuais. Ressalte que os textos verbais e os não verbais se complementam para que o leitor possa construir os sentidos ao ler o infográfico. Destaque o desenho ampliado das tramas dos materiais, diretamente ligadas à eficiência de proteção: fibras desordenadas são mais eficientes ao impedir a entrada de partículas do que fibras ordenadas.

Orientações didáticas

Item 1 – O ideal seria grifar o texto, o que não é possível dado o caráter não consumível da obra. Se for possível, procure o artigo na internet, copie os trechos escolhidos para a atividade, cole em um programa de edição de textos e projete o texto. Assim, é possível incluir e retirar grifos conforme as decisões da turma. Outra possibilidade é conseguir cópias do texto para os estudantes de modo que possam grifá-lo a lápis e apagar, conforme as decisões. Se isso não for possível, copie na lousa os trechos que seriam grifados. Os estudantes devem anotá-los no caderno, porque precisarão recorrer a eles para realizar a síntese em itens (item 3, na página seguinte).



Os resultados, publicados como *preprint* (artigos ainda não submetidos ao processo formal de revisão por pares) no repositório medRxiv, sugerem que máscaras variadas dificultam ou impedem que os vírus sejam expelidos com alto grau de eficiência – reforçando a ideia de que proteções respiratórias evitam, antes de tudo, que infectados espalhem doenças.

“Diversos dados indicam que a presença de múltiplas camadas da máscara é um fator importante para a proteção, assim como a porosidade do tecido, que não pode ser excessiva”, destacou Andreza Salvio, doutora em biologia parasitária do Instituto Oswaldo Cruz (IOC) da Fiocruz e uma das integrantes da equipe responsável pelo estudo, em material divulgado pela instituição. “Além disso, é fundamental perceber que a máscara é só uma entre diversas medidas que devem ser adotadas para conter a disseminação da Covid-19, ao lado, por exemplo, do distanciamento social e da vacinação”, completou.

[...]

Artigos científicos

MORAIS, F. G. *et al.* Filtration efficiency of a large set of Covid-19 face masks commonly used in Brazil. **Aerosol Science and Technology**. 26 abr. 2021.

GHOLAMHOSSEIN, B. *et al.* An upper bound on one-to-one exposure to infectious human respiratory particles. **PNAS**. 2 dez. 2021.

GUARDIEIRO, N. M. *et al.* A Cloth Facemask Causes No Major Respiratory or Cardiovascular Perturbations during Moderate to Heavy Exercise. **medRxiv**. 16 dez. 2021.

MELLO, V. M. *et al.* Effectiveness of face masks in blocking the transmission of Sars-CoV-2: A preliminary evaluation of masks used by Sars-CoV-2-infected individuals. **medRxiv**. 30 jun. 2021.

JOKURA, Tiago. Estudos detalham a eficiência das máscaras. **Revista Pesquisa Fapesp**, n. 312, fev. 2022. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/estudos-detalham-a-eficiencia-das-mascaras/>. Acesso em: 2 fev. 2022.

- 1 Agora que você e a turma já estão familiarizados com o texto, ajudem o professor na tarefa de selecionar as principais informações, sempre considerando seu objetivo: atualizar o verbete.
- O professor vai projetar o texto e vocês devem reler cuidadosamente cada parágrafo e escolher os trechos mais importantes.
 - Quando estiverem lendo um novo parágrafo, talvez encontrem um trecho mais completo que algum já escolhido. Nesse caso, descartem a seleção anterior. Procurem sempre ficar com um conjunto de trechos completos e sem repetições.

Dica de professor

Para realizar a atividade, sigam as instruções do professor. Lembrem-se de que **o livro não é consumível**, por isso você não pode escrever em suas páginas.

- 2 Durante a leitura, façam juntos as marginais, isto é, as anotações sobre o texto. As marginais podem conter o significado de palavras, sínteses de ideias, dúvidas que surgiram durante a leitura e precisam ser sanadas, relações entre informações etc.

Um exemplo de marginalia que poderia aparecer em “Há quase dois anos” é *Referência a 2020*. É uma observação que nos ajuda a lembrar o contexto em que o texto foi escrito.

- 3 Com as principais informações selecionadas e as marginais feitas, a turma vai montar uma **síntese em itens**. Leiam, a seguir, dois itens que poderiam ser o início dela. Vocês podem dar continuidade a essa lista ou iniciar uma nova síntese, mais adequada às anotações da turma.

- Em 2020, a gravidade e a longa duração da pandemia da covid-19 levaram pessoas comuns, e não apenas determinados profissionais, a usar máscaras diariamente.
- Muitos estudos foram feitos para avaliar a eficácia das máscaras em conter a disseminação do vírus de covid-19 e de outras doenças.

- 4 A síntese não pode ignorar o infográfico. Ele precisará ser retextualizado, isto é, seu conteúdo precisará ser apresentado exclusivamente por meio da linguagem verbal. Para fazer isso, citem as máscaras comparadas e apresentem as conclusões do estudo.

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

Os **artigos de divulgação científica** se destinam a apresentar um estudo de maneira mais acessível. Você acha que este artigo é compreendido facilmente por estudantes do 6º ano? O destaque de trechos importantes, as marginais e a síntese ajudaram você a compreender melhor o texto?

Texto 2

Vocês farão, agora, a leitura da segunda fonte de pesquisa. Trata-se de um fôlder digital publicado no site oficial do Governo do Estado de São Paulo em agosto de 2020, seis meses após o início dos primeiros casos de covid-19 no Brasil e um ano e meio antes do artigo que você estudou.

Leiam silenciosamente o texto, observando como a linguagem verbal se articula com as imagens.

Lembra?

Nos infográficos, algumas informações são transmitidas por meio de textos verbais; outras, por ilustrações, gráficos e outros recursos visuais. A organização das informações contribui para facilitar a leitura.

Orientações didáticas

Item 2 – Caso tenha a possibilidade de projetar o texto, use caixas de comentários para as marginais. Se os estudantes tiverem cópias, podem usar as margens do texto. Se tiverem apenas o livro, devem anotar, no caderno, o número da linha em que incluíam a marginalia e produzi-la.

Item 3 – Não há um gabarito, mas sugerimos que algumas informações estejam presentes na síntese: referências à filtragem, que impede a contaminação, e à respirabilidade, que contribui para o uso correto e constante das máscaras, pois proporciona mais conforto ao usuário; a menção do estudo que comparou os quatro tipos de máscaras faciais e que destacou as vantagens das máscaras de TNT nos dois critérios; a baixa eficácia da máscara de algodão caseira, cuja filtragem é baixa; a necessidade de uso de máscaras, quaisquer que sejam, porque elas mantêm algum nível de proteção contra o vírus.

Procure incluir na síntese alguma citação para que os estudantes observem os modos adequados de introduzir vozes de terceiros. Sugestão: *Segundo o engenheiro biomédico Vitor Mori, membro do Observatório Covid-19 BR, “Embora haja modelos melhores e piores, eles continuam sendo todos eficientes”.*

Item 4 – Aproveite o infográfico para verificar a proficiência de leitura de textos multissemióticos. Peça aos estudantes que expliquem os recursos usados na porção direita do infográfico e os sentidos construídos. Eles devem analisar as cores e a quantidade de barras em cada tipo de máscara.

Fala aí! – O texto não oferece leitura simples, como, aliás, a maioria dos textos que divulgam conhecimento. O importante é que os estudantes falem sobre a experiência como forma de perceber o coletivo e desenvolver a resiliência.

MÁSCARA É SUA PROTEÇÃO
Usar a peça ajuda a reduzir o risco de contágio e é essencial para proteger você e as pessoas ao seu redor

ACERVO DA SECRETARIA DE SAÚDE GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

POR QUE O USO É IMPORTANTE?

- Coronavírus pode ser transmitido por contato físico e também pelo ar, quando alguém fala, respira ou tosse
- É essencial colocar a máscara mesmo se estiver saudável
- O uso da peça, combinado com medidas de distanciamento, de isolamento e higiene, reforça sua proteção e a de todos
- Mesmo pessoas sem sintomas podem estar com o vírus e contaminar os demais

COMO A MÁSCARA AGE?

A peça atua como uma barreira física. Ela ajuda a impedir a propagação do vírus e a reduzir as chances de contágio

LEMBRE-SE

- USO DE MÁSCARA É OBRIGATÓRIO EM SP
- PREFERIR AS PEÇAS DE PAÑO, COM 3 CAMADAS DE TECIDO
- A MÁSCARA DEVE COBRIR QUEIXO, NARIZ E FICAR JUSTA AO ROSTO
- LAVE OU HIGIENIZE SEMPRE AS MÃOS
- FAÇA A HIGIENE ADEQUADA DAS MÁSCARAS
- MANTENHA O DISTÂNCIAMENTO SOCIAL

WWW.SAOPAULO.SP.GOV.BR/CORONAVIRUS/MASCARAS

Fontes: Secretaria de Estado de Saúde, Organização Mundial da Saúde e Center for Disease Control and Prevention

SÃO PAULO
GOVERNO DO ESTADO

Sabia?

Observem que o pôster apresenta suas fontes para garantir a credibilidade das informações. O período da pandemia de covid-19 foi marcado por muita desinformação. Para combater as *fake news*, foi preciso trabalho intenso dos especialistas e dos jornalistas. Nesse contexto, a apresentação de fontes foi ainda mais relevante.

VEJA A DIFERENÇA EM DUAS SITUAÇÕES QUANDO

UM DOS INTERLOCUTORES TEM O CORONAVÍRUS

SIM MÁSCARA

COM RISCO DE CONTAMINAÇÃO MULTIDIRECIONAL

COM MÁSCARA

COM RISCO DE CONTAMINAÇÃO UNIDIRECIONAL

ACERVO DA SECRETARIA DE SAÚDE GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. 27 ago. 2020. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/entenda-por-que-uso-da-mascara-ajuda-a-reduzir-risco-de-contaminacao-por-covid-19/>. Acesso em: 3 fev 2022.

- 1 Vocês estão diante de sua segunda fonte de pesquisa. A estratégia para lidar com esta é diferente: vocês devem verificar quais dados coincidem com os já obtidos, quais os complementam e quais parecem contradizê-los. Os dados coincidentes não precisam ser anotados; eles indicam que, muito provavelmente, as informações anteriores estão corretas. Copiem o quadro a seguir no caderno e ajudem o professor a preenchê-lo.

Dados complementares	Dados divergentes



- 2 Se houver dados divergentes, será preciso checá-los.

Texto 3

Leiam a seguir a transcrição de parte da entrevista dada pelo pesquisador Vitor Mori ao jornalista Bruno Boghossian, no Café da Manhã, *podcast* da **Folha de S. Paulo**, sobre a flexibilização do uso de máscaras em alguns estados brasileiros. É a terceira fonte de pesquisa e vocês já estão chegando a ela munidos de muita informação.

Bruno Boghossian: Numa situação em que os números voltem a subir ou no caso do surgimento de uma nova variante mais agressiva, convencer a população a voltar a usar máscara pode ser difícil depois dessa flexibilização?

Vitor Mori: Sim, existe essa possibilidade... de haver mais resistência e dos desafios pra adesão ao uso da máscara ser um pouquinho maior depois de uma flexibilização. Justamente por isso eu reforço que é muito importante uma boa comunicação do poder público, explicando POR que a gente consegue flexibilizar agora, ao ar livre, e deixando MUITO claro que a gente talvez tenha que fazer novas intervenções caso o cenário piore, e eu acho que, caso a gente tenha que retomar, eu acho importante também que a gente tenha políticas um pouquinho mais focalizadas, o que a gente viu no curso da pandemia foi basicamente uma mesma regra, muito ampla, que não diferencia espaços abertos e espaços fechados e que não diferencia o tipo de máscara que a gente tá utilizando. Então talvez seja interessante a gente pensar em políticas focalizadas que primeiro foquem em espaços fechados, mal ventilados, e que incentivem e ATÉ distribuam máscaras de melhor qualidade, como máscaras PFF2 pra serem usadas nesses ambientes. Acredito que isso tenha o potencial de ser MUITO mais efetivo na contenção da pandemia e muito menos isso disruptivo na vida das pessoas.

Bruno: Em momentos diferentes da pandemia, outros países chegaram a relaxar o uso de máscaras. O que que essas experiências mostraram pra gente?

Vitor: Especialmente as flexibilizações em espaços fechados, muitas delas foram feitas de forma um pouquinho precoce. Talvez o exemplo mais evidente disso foi o que aconteceu o ano passado, mais ou menos lá entre abril e maio, nos Estados Unidos, quando houve uma flexibilização com relação ao uso das máscaras em espaços internos seguido de uma ampliação na cobertura vacinal dos Estados Unidos. [...] O grande problema é que essa cobertura não era assim tão grande a ponto de permitir esse tipo de flexibilização e a gente tinha o surgimento da variante delta, que gerou uma onda bastante complicada, aqui nos Estados Unidos com um alto número de casos e óbitos. Então essa foi uma experiência que não foi tão bem-sucedida e pouco tempo depois retomaram a medida de utilizar máscara em espaços internos.

A PANDEMIA sem máscaras ao ar livre. **Café da Manhã**. São Paulo: Folha de S. Paulo, 10 mar. 2022. *Podcast*. 16 min 45 s a 19 min 25 s. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/podcasts/2022/03/quais-cuidados-tomar-com-a-liberacao-de-mascaras-ao-ar-livre-ouca-podcast.shtml>. Acesso em: 7 jul. 2022.

Item 1 – Procure mostrar aos estudantes que o quadro contribui para organizar as informações e estimule-os a usar essa estratégia – bem como esquemas, palavras-chave etc. – quando estiverem fazendo uma leitura com fins de estudo ou pesquisa. O quadro deverá ser anotado no caderno, porque os estudantes precisarão dele para realizar a **Etapa 2**.

Como dado complementar, os estudantes podem apontar que o fôlder fornece informação sobre o modo correto de utilizar a máscara. Por sua vez, o artigo aprofunda-se nos diferentes tipos de máscara, o que não ocorre no fôlder. O artigo também menciona surtos de outras doenças, como a gripe H3N2, que podem ser contidos com o uso da peça.

Como dado divergente, os estudantes podem apontar para o fato de o fôlder recomendar máscaras com três camadas de tecido. Essa informação diverge do que afirma o artigo: o estudo que ele apresenta mostra que as máscaras de pano são as menos eficientes. Peça aos estudantes que discutam esse caso: há, de fato, um erro no fôlder? O que poderia explicar essa diferença de informações? Os estudantes devem perceber que entre a publicação dos dois textos novas pesquisas sobre o coronavírus foram realizadas e que elas alteraram o que se sabia dos fatos (ou “o estado da arte” dos fatos, caso queira retomar o texto da Wikipédia estudado na seção anterior).

Lembre aos estudantes que, no início da pandemia, em 2020, as máscaras cirúrgicas eram recomendadas somente aos profissionais de saúde, pois havia falta do produto no mercado. Assim, indicavam-se máscaras de pano para a população em geral. Com o surgimento de novas variantes e novos estudos sobre a eficiência das máscaras, as recomendações foram revistas.

Comente que, nesse caso, a divergência entre as informações deu-se por tratarem de momentos diferentes. Em vários outros casos, a divergência está relacionada a um equívoco ou a uma informação intencionalmente distorcida.

Item 2 – Verifique se os estudantes localizaram divergências e ajude-os a encontrar a informação correta. No momento de fazer a curadoria das informações, relembre-os de que esses dados serão utilizados na elaboração do verbete.

Orientações didáticas

Etapa 1 – Item 1 – Empregamos a palavra *frase*, em lugar de *período*, mais preciso nesse contexto, para não incluir mais um desafio para os estudantes. O termo *frase* mantém a nomenclatura usada na seção **Se eu quiser aprender mais**. No próximo capítulo, eles estudarão os conceitos de frase, oração e período.

Sugestão: Segundo o pesquisador Vitor Mori, é possível que, após a flexibilização do uso de máscaras, as pessoas apresentem resistência a aderir à sua utilização em situações em que ela seria necessária, como a de um aumento nos casos de covid-19 ou a do surgimento de uma variante mais agressiva. Por isso, ele argumenta que é preciso esclarecer as pessoas quanto àquilo que permitiu a flexibilização do uso ao ar livre, alertando-as para um possível retrocesso adiante, e instituir políticas de estímulo ao uso de máscaras em espaços fechados e mal ventilados, contando com a distribuição de máscaras que oferecem mais proteção, como as PFF2. Para sustentar seu ponto de vista, o pesquisador cita o exemplo dos Estados Unidos, em que ocorreu um aumento significativo de casos e óbitos em 2021, após a flexibilização do uso de máscaras em ambientes internos.

Etapa 1 – Item 2 – Espera-se que os estudantes recorram ao que estudaram no capítulo anterior – particularidades da fala e da escrita – para compreenderem esse item. Se possível, reproduza o *podcast*. O trecho transcrito vai de 16 min 45 s a 19 min 25 s. Solicite a eles que observem os elementos paralinguísticos que acompanham a fala do pesquisador, como as pausas, o tom e a modulação da voz, a pronúncia mais destacada de algumas palavras. Eles perceberão que a fala é bastante fluente, havendo poucas pausas e hesitações. O ritmo adequado e a pronúncia clara das palavras contribuem para que as ideias sejam facilmente compreendidas. Ajude-os a observar que o pesquisador enfatizou a importância da boa comunicação por parte do poder público sobre a flexibilização e a necessidade de ação preventiva, destacando o som de palavras no primeiro turno de fala. Ajude-os a perceber, igualmente, que o falante emprega, em três diferentes momentos, a palavra *pouquinho*, que, pelo teor do diminutivo e entonação, modaliza suas afirmações ou críticas, fazendo-as parecer menos assertivas.

Continua

- 1 A estratégia que vocês vão utilizar para explorar esse trecho é o resumo. Para elaborá-lo, releiam o texto para identificar suas ideias centrais e sigam o roteiro.
 - Para evidenciar que o texto apresenta ideias de outra pessoa, usem expressões como *Segundo...*, *De acordo com...*, *Conforme*, *Fulano afirma...* etc. Não deixem de identificar o falante pelo nome e função.
 - Completem a frase, apresentando sinteticamente a ideia que defende no primeiro turno de fala.
 - Na segunda frase, apresentem, também de modo sintético, as medidas que julga importantes para minimizar o problema que aponta.
 - Elaborem uma terceira frase para expor o exemplo apresentado pelo especialista no segundo turno de fala, o qual contribui para a sustentação do ponto de vista.
- 2 O sentido dos gêneros orais, como uma entrevista, também é construído pelas pausas, entonação, repetições etc. Releiam a transcrição e vejam se algum desses aspectos comunica algo que pode contribuir para o resumo.

Etapa 2 Curadoria

Para escrever a nova aceção do verbete *máscara*, será preciso fazer a curadoria das informações levantadas até agora, ou seja, a turma deve selecionar os dados que serão usados na elaboração do texto. Sigam as etapas.

- 1 Conversem acerca das informações que vocês consideram importantes e que devem fazer parte da complementação do verbete. Anotem as principais ideias e elaborem um subtítulo para o tópico. Por exemplo: “Máscaras de proteção”.
- 2 Releiam a síntese em itens, o quadro comparativo e o resumo. Seleccionem as informações que poderão ser utilizadas no verbete. Usem marca-textos ou lápis de cor para destacá-las e anotem-nas no caderno, organizadas em itens, quadro comparativo ou esquema.
- 3 Verifiquem se as informações anotadas são fatos ou opiniões. Decidam se vão publicar somente fatos ou também opiniões atribuídas a alguém.
- 4 Há alguma informação que o grupo acha importante e que não apareceu nos textos lidos? Nesse caso, é importante buscar novas fontes de pesquisa. Vale assistir a vídeos, ler ou ouvir entrevistas, acessar textos, ouvir *podcasts* sobre o tema, sempre em fontes confiáveis. Tomem nota do que ouvem e não se esqueçam de anotar dados sobre as fontes consultadas para compor as referências.
- 5 Procurem ilustrações que possam contribuir para deixar as explicações mais claras.
- 6 Reúnem o material selecionado e verifiquem a necessidade de cortar ou adicionar informações.

Lembra?

Nas enciclopédias, os fatos precisam ser comprovados e provir de fontes confiáveis. Só é possível apresentar algo que não pode ser comprovado se a informação for atribuída a alguém, ou seja, se ficar claro que se trata da opinião de alguém sobre determinado assunto.

102

Continuação

Aproveite para destacar que a primeira pergunta é feita com base numa hipótese – se haverá resistência por parte da população ao uso do item de proteção diante de uma possível piora do cenário da covid-19 –, ao que o pesquisador responde com a opinião baseada em sua avaliação a respeito dos fatos. Retome a diferença entre fato e opinião e verifique se perceberam que o especialista dá sua opinião a respeito de estratégias e políticas caso a utilização de máscaras volte a ser necessária.

Etapa 2 – A curadoria de informações envolve a seleção, a hierarquização, a comparação e a síntese de informações. Retome os procedimentos vistos para a seleção de informações para publicação na Wikipédia (na seção **Textos em conversa**) e verifique se os conceitos de “fontes confiáveis” e “fatos verificáveis” ficaram claros. Nesta etapa, sua participação e auxílio são fundamentais, principalmente tendo em vista que se trata de estudantes do 6º ano, ainda pouco familiarizados com alguns procedimentos de pesquisa.

Etapa 3 Escrevendo o verbete

Agora é o momento de escrever o tópico que complementar o verbete *máscara* lido anteriormente. Sigam as etapas.

- 1 O professor redigirá o texto seguindo as orientações da turma.
- 2 Antes de iniciar a escrita, decidam se o tópico será formado por uma ou mais partes e dê subtítulos a elas.
- 3 Elaborem o texto.
- 4 Releiam o texto para verificar se a linguagem é formal e se as frases foram construídas de forma clara. Verifiquem se há necessidade de substituir palavras repetidas e vejam se é preciso empregar palavras para relacionar partes do texto, como *mas, porque, portanto* etc.
- 5 Editem o verbete, inserindo uma ou mais ilustrações. Escrevam legendas para contextualizá-las.
- 6 Listem as fontes consultadas e anatem-nas sob o subtítulo “Referências”.

Etapa 4 Avaliando

Sempre que terminamos uma produção textual, é importante fazermos uma autoavaliação. Isso nos permite corrigir eventuais falhas antes que o material seja acessado por outra pessoa. Leiam o verbete produzido pela turma e verifiquem se as respostas são positivas para todas as questões do quadro a seguir.

A	As informações são fatos verificáveis? As opiniões, se existem, não se confundem com fatos?
B	As informações ampliam o verbete <i>máscara</i> , incluindo dados relativos a seu uso como instrumento de proteção?
C	A linguagem é formal e objetiva?
D	As palavras foram escritas corretamente?
E	As frases foram organizadas com a pontuação adequada?
F	O vocabulário é variado, com poucas repetições?
G	As ilustrações contribuem para explicar a informação?
H	As fontes consultadas foram citadas?

Se responderam “não” a alguma pergunta, será preciso aprimorar o texto.

Etapa 5 Divulgando

Que tal divulgar o verbete? Vocês podem imprimir os textos e expor em locais de passagem da escola. Podem, ainda, publicá-los no *blog* da turma. Se desejarem chegar a um público maior, poderão escolher um dos textos e tentar sua publicação em jornais que divulguem conteúdo produzido por leitores ou publicações municipais que divulguem produções de estudantes.

Etapa 3 – Item 1 – Se possível tecnicamente, projete o texto enquanto o produz; assim, os estudantes poderão observar a escrita e o constante processo de reelaboração. Se preferir, escolha um estudante para ser o redator da turma. Sugerimos que seja alguém que digite com relativa habilidade, para não tornar o processo moroso ou tumultuado. Se não for possível a projeção, você pode optar por duas estratégias: solicitar aos estudantes que façam uma versão inicial e sortear uma delas para o aprimoramento da turma. Nesse caso, o texto precisará ser anotado na lousa para a realização das intervenções. Outra possibilidade, ainda, é produzir coletivamente na lousa, processo que pode ser exaustivo dependendo da quantidade de modificações que serão propostas.

Retome, se necessário, o conceito de fontes confiáveis, aquelas com controle editorial. Caso os estudantes optem por complementar as informações, oriente-os a buscá-las em portais por meio de uma palavra-chave adequada. Sugira a consulta a *sites* de organizações governamentais ou universidades. Caso se deparem com dados divergentes, aconselhe-os a chegar a informação, procurando-a em outras fontes. Esse procedimento é importante para acostamá-los não só à metodologia científica, mas também a ter discernimento para identificar *fake news*.

Etapa 3 – Item 5 – Nos textos de divulgação científica, as ilustrações ou fotografias não são meros ornamentos, pois fazem parte da explicação. Os recursos visuais auxiliam o leitor a compreender o assunto. Retome com os estudantes o papel das fotografias no verbete “Sapato” estudado na *Leitura 2*.

Etapa 3 – Item 6 – As regras de organização de referências bibliográficas serão apresentadas em outros pontos da coleção. Neste momento, basta que os estudantes reconheçam a importância de apresentá-las.

Etapa 4 – Pergunte aos estudantes se eles consideram que o complemento que produziram para o verbete *máscara* se tornou uma boa fonte de pesquisa.

Continuação

Caso o verbete seja produzido no computador, verifique a possibilidade de inserir *hyperlinks*. Peça aos estudantes que selecionem um ou dois termos (de preferência ligados à covid-19) para os *hyperlinks*. Será preciso procurar um *site* confiável que explique os termos escolhidos e aplicar os *links*.

Etapa 5 – São restritas as possibilidades de publicação de um verbete produzido por estudantes, mesmo em projetos colaborativos. Caso deseje tentar a publicação na Wikipédia, saiba que algumas exigências burocráticas precisam ser cumpridas e, por isso, sugerimos que você entre na página para verificar o que é necessário fazer (um cadastro, por exemplo). Você pode acessar o tutorial de edição da Wikipédia, disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ajuda:Tutorial/Edi%C3%A7%C3%A3o> (acesso em: 13 maio 2022) para preparar o material.

CAPÍTULO 4

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

Leitura

BNCC em foco

CG: 1, 2, 4 e 9.

CEL: 1 e 2.

CELP: 1 e 3.

Orientações didáticas

Nesta seção, será estudado um relato de experiência de um brasileiro que estava no Chile quando ocorreu um terremoto.

Questões 1 e 2 – As questões de antecipação promovem o compartilhamento de experiências entre os estudantes e os sensibilizam para a situação apresentada. Sabemos que, em algumas regiões do Brasil, a conversa sobre catástrofes naturais e suas consequências pode trazer relatos pessoais bastante doloridos. Se for o caso, permita que os estudantes detalhem fatos e expressem sentimentos conforme suas necessidades e cuide para que os colegas acolham respeitosa e empaticamente os eventuais comentários. Situações como essa são importantes para o reconhecimento do outro e para o desenvolvimento da empatia e da solidariedade.

Após a discussão, se possível, exiba o vídeo para que possam observar a fala do brasileiro no contexto original e os recursos envolvidos na expressão oral. Caso não seja viável, para que possam se familiarizar com o conteúdo e com as imagens, oriente uma leitura silenciosa, seguida por uma leitura de estudante em voz alta.

Investigue – O Chile fica em uma região com muita instabilidade geológica, causada pelo choque direto entre as placas tectônicas de Nazca, sob o oceano Pacífico, e a Sul-americana. Desde crianças, os chilenos participam de simulações nas escolas para saber como deixar áreas de risco de modo eficaz e calmo. Além disso, leis determinam como construir casas e edifícios

Continua

CAPÍTULO

4

Para contar o que aconteceu

É provável que você já tenha acompanhado, em telejornais, vídeos com pessoas relatando experiências provocadas por fenômenos naturais. Eles costumam complementar reportagens ou notícias.

Leitura RELATO DE EXPERIÊNCIA

Você conhecerá um relato divulgado em um portal de notícias. Nele o professor Rogério Quintanilha, que, na ocasião, estava com a família em Santiago, no Chile, conta sua experiência durante um terremoto.

1. Vocês já presenciaram uma situação de catástrofe natural ou se recordam de alguma?
2. Quais foram as consequências do evento para a comunidade atingida?
1 e 2. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

Leia a transcrição do relato de Rogério. Aproveite seus conhecimentos para reconhecer as marcas de oralidade no texto.

Oi. Meu nome é Rogério. Eu estou com a minha esposa e o meu filho pequeno aqui em Santiago. Ontem nós estávamos numa farmácia e f... dentro de um *shopping center* durante o tremor ontem à noite eee... nós sentimos o chão tremer, as prateleiras eee... fiquei com medo que alguma coisa pudesse cair, não aconteceu, mas... daí eu peguei o meu filho e minha esposa e nós saímos pela saída de emergência... era um *shopping*. Os chilenos todos fizeram isso, foram para a rua, parece que eles estão mais acostumados com esses fatos e estavam tranquilos.

Durante a noite a gente voltou pro hotel e sentiu algumas vezes, duas ou três vezes, novamente ressonâncias do primeiro... é... tremor, mas... agora já está tudo bem e a cidade parece estar funcionando normalmente. Obrigado.

PERES, Mariane. 'Fiquei com medo', diz prudentino que testemunhou terremoto no Chile. G1. Presidente Prudente: 17 set. 2015. Transcrição do vídeo de 3 s a 55 s. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/presidente-prudente-regiao/noticia/2015/09/17/fiquei-com-medo-diz-prudentino-que-testemunhou-terremoto-no-chile.html>. Acesso em: 1 jun. 2022.

DESVENDANDO O TEXTO

1. Rogério Quintanilha relatou um terremoto ocorrido no Chile.
 - a) O evento aconteceu em um passado distante ou próximo em relação ao relato de Rogério? Justifique sua resposta.
 - b) No momento do relato, o acontecimento ainda preocupa o falante? Explique sua resposta.
 - c) O falante diz que "a cidade parece estar funcionando normalmente". Por que ele usa a palavra *parece*?

Investigue

O Chile é um país da América do Sul constantemente atingido por terremotos. Você sabe por que isso acontece? Quais medidas são tomadas pelas autoridades chilenas para minimizar as mortes e os danos materiais? Faça uma pesquisa, em fontes confiáveis, para reunir dados sobre o tema.

1a. Aconteceu em um passado próximo, como indicam a palavra *ontem* e a expressão *ontem à noite*.

1b. Não. Ele afirma, no final do relato, que naquele momento já estava tudo bem.

1c. O falante sugere que não tem certeza de que tudo já esteja normalizado; está relatando uma impressão que ele tem a esse respeito.

104

Continuação

para impedir que desabem durante os terremotos. Sugerimos que essa atividade seja feita interdisciplinarmente com o professor de Ciências. Para isso, será necessária uma reunião prévia com esse colega sobre a participação dele. O ideal seria que ele estivesse presente na aula em que os alunos trarão os resultados de suas pesquisas para orientar a feitura de cartazes sobre o tema. Caso não seja possível essa ação interdisciplinar, veja a seguir como proceder.

Peça aos estudantes que façam a pesquisa como tarefa de casa. Auxilie-os a selecionar fontes confiáveis: pergunte que tipo de publicação consideram adequado para a pesquisa e avalie coletivamente as respostas. Caso a escola disponha de uma biblioteca, estimule os estudantes a consultar o acervo dela.

Continua

2. Leia este trecho:

Os chilenos todos fizeram isso, foram para a rua, parece que eles estão mais acostumados com esses fatos e estavam tranquilos.

- a) Que palavra mostra que o evento não foi único, isto é, que já havia acontecido algo parecido antes? **2a. Acostumados.**
- b) Que palavra descreve a reação dos chilenos? **2b. Tranquilos.**
- c) Redija uma frase para comparar a reação do produtor do relato com a dos chilenos. Inclua nela as duas palavras que você usou para responder aos itens **a** e **b**.

3. O relato lido é uma transcrição, isto é, um texto que reproduz a fala conforme ela aconteceu. Leia um trecho do texto.

Ontem nós estávamos numa farmácia e f... dentro de um *shopping center* durante o tremor ontem à noite eee... nós sentimos o chão tremer, as prateleiras eee... fiquei com medo que alguma coisa pudesse cair, não aconteceu, mas... daí eu peguei o meu filho e minha esposa e nós saímos pela saída de emergência... era um *shopping*.

- a) O falante repetiu a informação de que estava em um *shopping center*. Levante uma hipótese: o que o fez repetir isso?
- b) Observe que, em dois momentos, o falante alonga a vogal e antes de continuar a fala. O que esse alongamento mostra?

COMO FUNCIONA UM RELATO DE EXPERIÊNCIA?

Continue refletindo sobre o relato feito por Rogério Quintanilha.

- 1. O evento narrado é real ou fictício? **1. Real.**
- 2. O evento parece ter sido impactante para Rogério? Justifique sua resposta.
- 3. O falante apresenta o fato como um participante ou como um observador? Justifique sua resposta com palavras do texto.
- 4. Se o fato fosse relatado em terceira pessoa, o efeito causado no leitor seria o mesmo? Explique sua resposta.
- 5. Em sua opinião, por que o portal se interessou em apresentar esse relato? **5. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.**

Da observação para a teoria

No gênero textual **relato de experiência**, o falante conta uma experiência real e marcante. O texto, que pode ser falado ou escrito, apresenta o fato a partir de um ponto de vista pessoal. É comum a presença de trechos descritivos, que ajudam, por exemplo, a expor as consequências de determinados fatos.

2c. Sugestões de resposta:

1. Rogério Quintanilha teve medo dos tremores, enquanto os chilenos permaneceram tranquilos porque já estão acostumados com o fenômeno. 2. Os chilenos estão acostumados com tremores, portanto ficaram tranquilos, mas Rogério Quintanilha sentiu medo.

3a. Resposta pessoal. É possível imaginar que o falante tenha esquecido o fato de já ter mencionado a informação ou que a tenha repetido porque citou uma "saída de emergência", algo que só costuma existir em locais públicos, o que o levou a reafirmar que estava em um *shopping*.

3b. O alongamento mostra que o falante está buscando a melhor maneira de continuar sua fala.

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

Fala aí!

Em sua opinião, para se informar, é mais interessante assistir a um relato de experiência em vídeo, observar fotografias ou ler uma notícia? Por quê?

2. Sim. Rogério afirma ter sentido medo e relata que precisou deixar o *shopping* às pressas. Ele também contrasta sua reação com a dos chilenos, que ficaram mais tranquilos.

3. Como um participante, pois emprega pronomes de primeira pessoa: *eu, minha, meu, nós*.

4. Provavelmente o impacto do relato em terceira pessoa seria menor. O relato em primeira pessoa aproxima o espectador da situação relatada, porque o põe em contato com quem vivenciou diretamente a situação.

Orientações didáticas

Desvendando o texto – Questão 2c – Sugerimos que duas ou três respostas sejam anotadas na lousa de modo que se possam destacar conectores de causa ou de consequência para relacionar os termos *tranquilos* e *acostumados* e conectores de comparação ou de oposição para contrastar a reação do falante com a dos chilenos.

Como funciona um relato de experiência? – Questão 4 – Verifique se os estudantes compreendem o que é um relato em primeira pessoa e em terceira pessoa.

Questão 5 – É esperado que os estudantes mencionem, por exemplo, que muitas pessoas ficam interessadas em conhecer uma experiência real envolvendo um terremoto; outras podem ficar sensibilizadas com situações que envolvem sofrimento de outras pessoas etc. Caso eles respondam que o público fica "curioso", pergunte se essa atitude é, em alguma medida, condenável. Ajude-os a perceber que o fato de algo não acontecer conosco ou com pessoas próximas não deve anular a possibilidade de sentirmos empatia.

Fala aí! – Solicite aos estudantes que justifiquem suas preferências. Entre outros fatores, podem apontar a maior impressão de veracidade do relato oral, uma vez que o público vê e ouve o falante, conhecendo a maneira como realmente formulou suas falas. Podem justificar a preferência pelas fotografias considerando que são mais impactantes por registrar visualmente o acontecimento e oferecer uma compreensão imediata. Já a notícia pode interessar porque oferece as principais informações que cercam o fato: o que aconteceu, quando, onde, quem estava envolvido, quais foram as consequências etc. A pergunta põe luz sobre características dos gêneros mencionados.

Continuação

No retorno, anote, na lousa, as principais informações encontradas pela turma e verifique se há contradições. Se houver, peça uma nova pesquisa especificamente para resolver as dúvidas. Com as informações já organizadas e confirmadas, peça aos estudantes que, em grupo, produzam cartazes sobre o tema. Eles devem escolher e efetivar uma estratégia que lhes permita uma comunicação clara, ágil e precisa dos dados, que pode contar com ilustrações, fotos, mapas e outros recursos que empreguem linguagem visual. Afixe os cartazes na lousa, no mural ou na parede. Analise com os estudantes as estratégias de exposição para identificar aquelas que parecem mais eficientes. O objetivo é ampliar o repertório de soluções de apresentação da turma.

BNCC em foco

CG: 1, 4 e 9.

CEL: 1 e 2.

CELP: 3.

Habilidades: EF69LP03, EF69LP16 e EF69LP30.

Orientações didáticas

A interpretação de fenômenos naturais, como os terremotos, com base na exploração do modelo das placas tectônicas, é citada na habilidade EF07CI15, a ser desenvolvida pelo componente curricular Ciências no 7º ano. Este capítulo oferece material oportuno para a abordagem interdisciplinar com Ciências: além do relato de experiência trabalhado na seção **Leitura**, aqui na seção **Textos em conversa** é apresentada uma notícia em que o respectivo relato foi incluído. Mostre os textos ao professor de Ciências, que, em função de um eventual interesse dos estudantes, poderá decidir por antecipar a abordagem ou retomar o relato no ano indicado. Nesta seção, os estudantes vão explorar aspectos de gêneros que circulam no campo jornalístico/midiático: o relato de experiência, a notícia e as fotografias com fins jornalísticos. Estarão em foco, entre outros, a relação entre a notícia e os demais gêneros, a discussão sobre a não neutralidade nos textos jornalísticos e a introdução de outras vozes no texto como fonte de informação e recurso de credibilidade.

Sugerimos que a discussão seja feita, inicialmente, em grupos e depois com toda a turma. Você pode escolher algumas das questões para registro por escrito após a etapa de correção. Solicite a alguns estudantes que leiam algumas respostas e avalie, com a turma, se são precisas em relação aos enunciados e à discussão realizada. Sugerimos que sejam escolhidas questões que motivaram boas discussões ou que revelaram dificuldades da turma.

Textos em CONVERSA

O vídeo com o relato do professor Rogério Quintanilha foi incluído em uma notícia. Leia um trecho dela e responda às questões.

‘Fiquei com medo’, diz prudentino que testemunhou terremoto no Chile

Professor Rogério Quintanilha vive com a família em Santiago. ‘Sentimos o chão tremer e vimos as prateleiras balançarem’, contou.

Um forte terremoto que atingiu o Chile durante a noite desta quarta-feira (16), ao norte de Santiago, próximo à região de Coquimbo, causou estragos e deixou pelo menos dez mortos. O professor universitário Rogério Penna Quintanilha, de 33 anos, de Presidente Prudente, está no país e relatou que a situação foi “assustadora”.

Segundo o **prudentino**, no momento do tremor, ele estava dentro de uma farmácia, em um *shopping center* de Santiago. “Nós, eu, minha esposa e meu filho pequeno, sentimos o chão tremer e vimos as prateleiras balançarem. No momento, fiquei com medo de que algo pudesse cair, mas isso não aconteceu”, contou.

Para deixar o centro comercial, Quintanilha relatou que usou uma das saídas de emergência para fugir com a família. “Todos os clientes do local foram para a rua, pois os chilenos parecem ser mais acostumados a esse tipo de situação. Com a diminuição dos tremores, eles ficaram mais tranquilos”, afirmou ao **GI**.

[...]

Porém, os abalos de terra não pararam por aí. Conforme o professor, ao retornar com a família para o hotel, ele percebeu que houve terremotos mais duas vezes. “Sentimos ressonâncias do primeiro tremor. Mas, nesta quinta-feira [17], percebemos que tudo está sendo normalizado. Os chilenos estão retomando à sua rotina”, explicou Quintanilha, que também é arquiteto.

[...]



Rogério Quintanilha relatou que estava em uma farmácia quando houve o tremor.

Prudentino: pessoa nascida em Presidente Prudente (SP).

PERES, Mariane. ‘Fiquei com medo’, diz prudentino que testemunhou terremoto no Chile. **GI**. Presidente Prudente: 17 set. 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/presidente-prudente-regiao/noticia/2015/09/fiquei-com-medo-diz-prudentino-que-testemunhou-terremoto-no-chile.html>. Acesso em: 12 ago. 2022.

Questão 2d – Ajude os estudantes que souberam apenas citar exemplos. Indique como podem transformar suas observações em descrição.

1. Releia o título da notícia e a linha fina, que o complementa, e observe o que a produtora da notícia escolheu destacar.
 - a) Que visão sobre o fato é construída pelos dados usados nesse trecho? Explique sua resposta.
 - b) As informações oferecidas no lide, que ocupa o primeiro parágrafo, confirmam a visão sugerida pelo título e pela linha fina? Explique.
 - c) Por que o início da notícia e o relato de Rogério provocam duas impressões diferentes sobre o terremoto no Chile?
2. Compare um trecho do relato oral com um trecho da notícia que o retoma.

Trecho do relato oral

Eu estou com a minha esposa e o meu filho pequeno aqui em Santiago. Ontem nós estávamos numa farmácia e f... dentro de um *shopping center* durante o tremor ontem à noite eee... nós sentimos o chão tremer, as prateleiras eee... [...] saímos pela saída de emergência... era um *shopping*. Os chilenos todos fizeram isso, foram para a rua, parece que eles estão mais acostumados [...].

Trecho da notícia

Segundo o prudentino, no momento do tremor, ele estava dentro de uma farmácia, em um *shopping center* de Santiago. “Nós, eu, minha esposa e meu filho pequeno, sentimos o chão tremer e vimos as prateleiras balançarem. [...] Todos os clientes do local foram para a rua, pois os chilenos parecem ser mais acostumados a esse tipo de situação [...]”, afirmou ao G1.

- a) O trecho da notícia apresenta duas vozes: a de quem a escreveu e a de Rogério, que fez o relato. Que sinal de pontuação foi usado para separar a voz de Rogério?
- b) Qual é o sentido da palavra *segundo* nesse contexto? Qual é sua finalidade?
- c) Que outras palavras foram usadas na notícia com a mesma finalidade de *segundo*?
- d) Que adaptações da linguagem foram feitas pela produtora da notícia na fala de Rogério?
- e) Qual é a contribuição da fala do brasileiro para a construção da credibilidade da notícia?

1a. A escolha reforça o caráter assustador do evento, uma vez que destaca o medo do professor e a sensação de perigo ao mencionar os efeitos do tremor de terra.

1b. O lide confirma a visão sugerida porque indica que o terremoto teve grande magnitude (“forte”) e destaca consequências como mortes e estragos.

1c. O relato de Rogério é tranquilizador e fala de uma cidade que está retornando à vida normal, enquanto a notícia destaca a catástrofe e o medo.

2a. As aspas.

2b. Essa palavra tem o sentido de “de acordo com”, e sua finalidade é introduzir a fala do entrevistado.

2c. Com a mesma finalidade, foram usados *diz, contou, relatou, contou, afirmou, conforme* e *explicou*.

2d. A produtora da notícia incluiu informações que faltavam (*vimos as prateleiras balançarem*), tornou a linguagem mais precisa (*os chilenos todos* × *todos os clientes do local*), eliminou marcas de oralidade, como pausas, entre outras.

2e. As falas revelam o que foi observado por alguém que presenciou o fato noticiado, o que contribui para a confiabilidade do texto.

Orientações didáticas

Questão 3c – Aproveite a atividade para comentar com os estudantes que, ao definir o enquadramento e a distância que ficará do objeto retratado, entre outros aspectos, o repórter fotográfico apresenta um ponto de vista pessoal sobre o fato, que vai destacar aquilo que mais lhe interessa. Não há, portanto, neutralidade absoluta nas atividades que dependem de escolhas.

Questão 3d – Veja se os estudantes incorporaram a discussão sobre neutralidade que você promoveu no item anterior.

3. No mesmo dia em que o vídeo do relato foi divulgado, o portal publicou a notícia acompanhada por uma galeria de fotografias. Veja uma delas.



IVAN ALVARADO/REUTERS/FOTORENA

Carro destruído entre escombros após terremoto de magnitude 8,3 que atingiu a cidade de Coquimbo, a 445 km de Santiago, no Chile, em 17 de setembro de 2015. O epicentro do tremor foi a cerca de 55 km a oeste de Illapel, capital da província de Choapa, localizada na região de Coquimbo.

- Comparando os dados oferecidos no relato do professor e na legenda da foto, explique por que o terremoto produziu consequências tão diferentes em Santiago e em Coquimbo.
- Por que esse tipo de fotografia é também um trabalho jornalístico, como uma notícia?
- Que aspectos do fato estão destacados na fotografia? Explique sua resposta.
- A foto a seguir faz parte da mesma galeria da qual foi extraída a imagem dos escombros. Em sua opinião, o que ela pretende destacar?

3a. Coquimbo foi mais atingida pelo terremoto por estar perto do epicentro, enquanto a capital, Santiago, mais distante, sofreu um abalo mais leve.

3b. Porque cumpre a função de informar sobre um fato de interesse social.

3c. Espera-se que os estudantes reconheçam que a foto destaca a força do terremoto, como sugerem os escombros vistos na cena e, mais especialmente, o carro lançado sobre eles. Também permite ao leitor inferir que a população enfrentará dificuldades severas.

3d. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes notem a intenção de ressaltar o aspecto humano da tragédia, mostrando a alegria do homem que conseguiu resgatar o animal.



MARTIN BERNETTI/AFP

O chileno Jorge Castro resgata cachorro perdido durante o tsunami que sucedeu o terremoto. Coquimbo, Chile, 18 de setembro de 2015.

Falando sobre a **NOSSA LÍNGUA**

Frase, oração e período

Para nos comunicarmos usando a linguagem verbal, em situações de fala ou de escrita, escolhemos e organizamos palavras. A relação entre elas é um dos fatores responsáveis por construir o sentido do que comunicamos. Nesta seção, estudaremos a construção das frases e seus usos.

COMEÇANDO A INVESTIGAÇÃO

Conheça parte do relato de experiência da brasileira Janadark de Oliveira e Silva que acompanhou a erupção de um vulcão na ilha La Palma (Espanha), em setembro de 2021. Leia a transcrição dele (Texto 1) e uma reelaboração (Texto 2) e responda às questões.

Texto 1

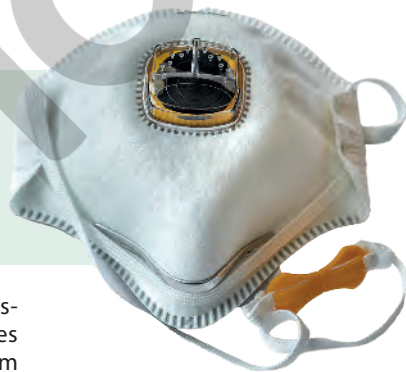
Esta é a proteção [apontando a máscara de plástico] que a gente tem que tá usando... ééé... esse tipo de óculos, que tampa aqui em cima [mostra a testa]. É... essa máscara é a mais recomendável para não entrar nenhum tipo de pó, de terra, né? do pó... Eeeeeee... e é assim. E, principalmente pra gente que trabalha na rua, temos que tá cooom essa proteção. Todo dia.

GUTIERREZ, Felipe. Brasileira que vive em ilha com vulcão em erupção mostra como ficou La Palma coberta por cinzas; veja vídeo. **G1**. [S.l.], 25 set. 2021. Transcrição do vídeo de 29 s a 1 min. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/09/25/brasileira-que-vive-em-ilha-com-vulcao-em-erupcao-mostra-como-ficou-la-palma-coberta-por-cinzas-veja-video.ghtml>. Acesso em: 15 mar. 2022.

Texto 2

Esta é a proteção que a gente tem de usar. E esse tipo de óculos, que tampa a testa. É essa a máscara mais recomendável para não entrar nenhum tipo de pó, de terra. E principalmente a gente, que trabalha na rua, precisa estar com essa proteção. Todo dia.

1. Os dois textos são igualmente eficientes na construção do sentido, mas são adequados a situações comunicativas diferentes. Cite uma situação em que você esperaria encontrar a reelaboração e não a transcrição.



Exemplo de máscara de proteção contra cinzas vulcânicas.

109

Falando sobre a nossa língua

BNCC em foco

CG: 1 e 2.

CEL: 1, 2 e 3.

CELP: 1, 2, 3 e 7.

Habilidades: EF69LP05, EF69LP13, EF69LP14, EF69LP15, EF69LP56, EF67LP27, EF06LP07, EF06LP08, EF06LP09 e EF06LP10.

Tópicos trabalhados na parte de linguagem deste capítulo

- Frase, oração e período.

Orientações didáticas

Estão em foco, nesta seção, a constituição das orações por sintagmas nominais e verbais e a formação de períodos. Destaca-se, ainda, o estudo da composição do sujeito, aspecto necessário para a ampliação ou ratificação dos conhecimentos acerca da concordância verbal.

Como estratégia, sugerimos que os estudantes leiam, em duplas, do início da seção até o fim, procurando responder às questões e compreender a exposição didática. Em seguida, verifique se compreenderam o conceito de frase e as características dos quatro tipos. Solicite exemplos para verificar se não estão se limitando à reprodução do texto por paráfrase. Apresente exemplos contextualizados de interjeições para verificar se conseguem explicar por que também são frases, o que permite conferir a compreensão do conceito.

Para o estudo da constituição da oração e do período, sugerimos que os exemplos apresentados sejam anotados previamente na lousa e que sua exploração seja feita conforme a leitura da exposição didática progride.

Começando a investigação – Na apresentação dos conceitos de frase e de oração, seguimos o que é exposto por José Carlos de Azeredo em **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa** (São Paulo: Publifolha, 2018). A nomenclatura sobre esse tópico varia bastante em decorrência da vertente linguística em foco, sendo usados enunciado, sentenças, orações complexas, entre outros.

Orientações didáticas

Questão 2 – Optamos por realizar a exposição didática usando a reelaboração na modalidade escrita para que os estudantes não precisem lidar com as marcas típicas da oralidade evidenciadas na transcrição, as quais impactam a fluência das frases. Caso perguntem se o texto 1 também é formado por frases, devolva a questão para que eles transfiram o que aprenderam. O texto é formado por quatro frases.

Tipos de frase – Questão 1 – Espere-se que os estudantes reconheçam que a segunda frase é uma declaração, não revelando, em sua entonação, a mesma emoção manifestada na primeira.

2. Releia o Texto 2.

- O texto é formado por cinco frases. O que as separa? **2a. O ponto-final.**
- Uma das frases não apresenta verbo. Qual? **2b. “Todo dia.”**
- A ausência de verbo nessa frase compromete a compreensão do sentido? Por quê?

2c. Não. O contexto é suficiente para que se compreenda o sentido da frase. Ela apresenta uma circunstância de tempo que complementa o que foi expresso na frase anterior.

Todos os cinco segmentos que formam a reelaboração (Texto 2) são **frases**, isto é, conjuntos de palavras organizadas de modo a fazer sentido em um contexto.

As frases não apresentam um único tipo de estrutura. Observe.

“*Todo dia.*”

Frase sem verbo

O vulcão *esteve* ativo por quase três meses.

Frase constituída em torno de um único **verbo**.

A gente *tem de usar* esta máscara.

Frase constituída em torno de uma **locução verbal**.

“*É essa a máscara mais recomendável para não **entrar** nenhum tipo de pó, de terra.*”

Frase constituída em torno de dois **verbos**.

A extensão das frases também pode variar, apresentando desde uma única palavra até uma sequência bem longa.

Frase é uma palavra ou um conjunto de palavras organizadas de acordo com as regras da língua e capazes de expressar um sentido completo em uma situação de comunicação.

Tipos de frase

Compare, agora, mais estas duas frases atribuídas a Janadark, transcritas do mesmo relato.

“Horível, horrível!”

“Nessa reta aí, nessa direção, tá o vulcão.”

GUTIERREZ, Felipe. Brasileira que vive em ilha com vulcão em erupção mostra como ficou La Palma coberta por cinzas; veja vídeo. **G1**. [S.l.], 25 set. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/09/25/brasileira-que-vive-em-ilha-com-vulcao-em-erupcao-mostra-como-ficou-la-palma-coberta-por-cinzas-veja-video.ghtml>. Acesso em: 15 mar. 2022.

- A entonação é a melodia da frase. Você acha que a falante entoou as duas frases da mesma maneira? Por quê?

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes afirmem que a segunda frase é uma declaração, não revelando, em sua entonação, uma emoção, como faz a primeira frase.

Orientações didáticas

Boxe Interjeições: elas valem por frases – A NGB trata a interjeição como uma classe de palavras. Seguimos, no entanto, outros estudiosos, que reconhecem nas interjeições as características de frase. Celso Cunha e Lindley Cintra tratam-nas como “vocábulos-frases”; Vilela e Koch, como “expressão com valor frásico”, mas sem forma frásica; Mattoso Camara Jr., como “palavras-frases”.

A maneira como pronunciamos as frases, associada ao contexto, permite a nosso interlocutor compreender as intenções e os sentimentos que envolvem a comunicação. Na escrita, essa função é expressa pela pontuação, que ajuda a diferenciar os quatro tipos de frase. Veja.

Frase declarativa – relata fato ou apresenta ideia ou informação de maneira afirmativa ou negativa; costuma ser encerrada por ponto-final.

Fizemos o trabalho antes do prazo previsto.

Não posso me responsabilizar pela entrega do relatório.

Frase imperativa – apresenta ordem, pedido ou sugestão; é encerrada por ponto-final ou ponto de exclamação.

Envie o conto para o blog da turma, por favor.

Silêncio!

Frase exclamativa – traduz sentimento (surpresa, admiração, tristeza etc.) de maneira expressiva; é encerrada por ponto de exclamação.

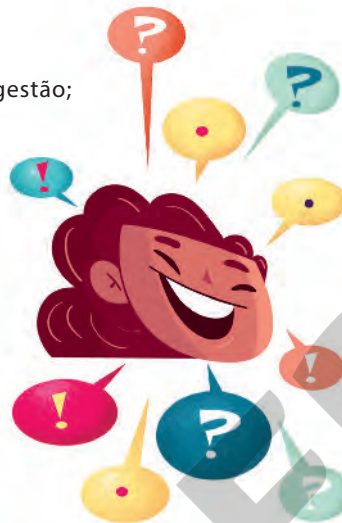
Que jogo incrível!

Fiquei arrasado com essa história!

Frase interrogativa – expressa um pedido de informação; é encerrada por ponto de interrogação, quando a pergunta é *direta*, ou por ponto-final, quando é *indireta*.

Onde estão nossas mochilas?

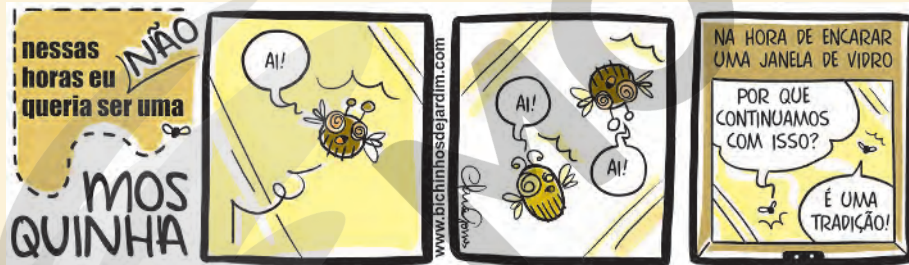
Diga-me onde estão nossas mochilas.



LUSSARA RIBEIRO DA LENTORA

Interjeições: elas valem por frases

Interjeições são sons, palavras e expressões usadas para traduzir emoções ou reações, como susto, satisfação, raiva, chamamento, encorajamento etc. Quando formadas por mais de uma palavra, são chamadas de **locuções interjetivas**. Veja, nesta tira, o emprego de uma interjeição.



© CLARA GOMES

GOMES, Clara. **Mosquinhas – Parte 1**. 17 ago. 2015. 1 tirinha. Disponível em: <https://bichinhosdejardim.com/mosquinhas-parte-1/>. Acesso em: 5 jul. 2022.

Ai! expressa dor e equivale a uma frase, porque, nesse contexto, tem sentido completo.

As interjeições e locuções interjetivas costumam vir acompanhadas pelo ponto de exclamação: *Oh!, Força!, Oi!, Vamos lá!, Pois não!* etc.

Orientações didáticas

Oração e período – Os casos de sujeito determinado serão estudados no Capítulo 7. Basta, neste momento, que os estudantes compreendam que a oração é uma unidade constituída em torno de um núcleo verbal.

Atividade complementar

Sugerimos uma atividade complementar para consolidação da diferença entre frase nominal e oração. Proponha aos estudantes que, em grupos, escrevam uma narrativa usando apenas frases nominais, capazes de sugerir uma sequência de ações sem usar um único verbo. Não há limite mínimo ou máximo de linhas, mas o texto deve apresentar, com precisão, começo, meio e fim. No final, os grupos devem ler as produções para que seja possível à turma conhecer as várias soluções textuais encontradas.

Investigando mais – Sugerimos que os estudantes realizem, individualmente, as atividades 1 e 3. Espera-se que não tenham dificuldade em sua resolução: ambas exploram o emprego da pontuação como um dos recursos que constroem o sentido do texto. Esse estudo pode ser completado com o **Desafio da Linguagem**, que propõe atividade com uso da pontuação como recurso expressivo.

Oração e período

Além de classificar as frases em tipos, considerando o objetivo e a entonação, podemos classificar as frases segundo a sua estrutura. Veja os exemplos a seguir.

"*Horrível, horrível!*"

Classifica-se como **frase nominal**, porque não apresenta verbo.

As cinzas *tomaram* as ruas da cidade.

Classifica-se como **oração**, porque apresenta um único **verbo**. Também é chamada de **período simples**.

Brasileira *relata* como moradores se *protegem* das cinzas em La Palma.

oração 1

oração 2

Classifica-se como **período composto**, porque é formado por mais de uma **oração**.

As orações podem ser constituídas por uma unidade (o predicado) ou por duas unidades (o sujeito + o predicado). O **predicado** é a unidade que contém o verbo e seus eventuais complementos e é obrigatório em qualquer oração. O **sujeito** é a unidade que contém o ser ou objeto sobre o qual se declara algo e nem sempre está presente. Veja.

As cinzas *tomaram* as ruas da cidade.

sujeito

predicado

O sujeito está explícito.

Caíram por toda a região.

predicado

O sujeito está implícito na desinência do verbo e pode ser identificado pelo contexto.

Ventava pouco na ilha.

predicado

Não há um sujeito ao qual se possa atribuir o processo verbal.

INVESTIGANDO MAIS

1. Leia um trecho de reportagem. Nela, o ponto-final, o ponto de exclamação e o ponto de interrogação foram retirados do texto e substituídos por números.

Por que alguns mosquitos são transmissores de doenças?

Zika, chikungunya e dengue (1) Três doenças, um mosquito transmissor: Aedes aegypti (2) Trata-se de um inseto superpoderoso (3) Nada disso (4) Ele apenas tem as características necessárias para conservar no seu organismo os vírus que causam essas doenças e acaba por transmiti-los quando pica as pessoas (5) Vamos entender a razão pela qual alguns mosquitos transmitem certas doenças (6)

Para começar, precisamos ter em mente que a vida dos vírus que causam essas doenças não é fácil (7) Quando o mosquito transmissor se alimenta do sangue de uma pessoa com dengue, por exemplo, ele adquire o vírus que chega ao seu estômago (8) Dentro do mosquito, o vírus precisa driblar as defesas do organismo do inseto para sobreviver e alcançar sua glândula salivar (9) Quando o vírus alcança essa glândula, o mosquito está pronto para transmiti-lo na próxima picada (10)



LAS SMAR/ARQUIVO DA EDITORA

CAMAR, Tamara Nunes de Lima. Por que alguns mosquitos são transmissores de doenças? **Ciência Hoje das Crianças**, Rio de Janeiro, ed. 275, p. 12, jan./fev. 2016.

1a. A pontuação do texto original da revista é esta: (1) e (2) = ponto-final; (3) = ponto de interrogação; (4) = ponto de exclamação; (5) = ponto-final; (6) = ponto de interrogação; (7) = ponto de exclamação; (8), (9) e (10) = ponto-final. Contudo, os números (4), (6) e (7) podem ser substituídos por ponto-final.

1b. O autor obteve o efeito de uma conversa, conseguindo maior proximidade com os leitores, que são majoritariamente crianças.

- a) Anote os números no caderno e ponha a pontuação adequada ao lado de cada um.
- b) Esse trecho da reportagem apresenta uma explicação. Qual efeito o autor do texto obteve ao empregar frases de vários tipos e não apenas frases declarativas?

2. Leia esta tirinha.



SANTOS, Cibele. **Uma linda manhã!** 2 dez. 2020. 1 tirinha. Disponível em: <https://www.facebook.com/mulher30/photos/3453520384724150>. Acesso em: 5 jul. 2022.

- a) Como a personagem se sente ao acordar? O que provoca essa sensação? 2a. A personagem se sente feliz, sensação promovida pelo clima agradável e pela possibilidade de ouvir o canto dos pássaros e sentir o aroma das flores.
- b) Por que, no segundo quadrinho, esse sentimento é abandonado? 2b. Porque a personagem percebe que não sabe onde está seu celular.
- c) Observe as notas musicais desenhadas na lateral direita do primeiro quadrinho. Explique o que elas representam e por que foram desenhadas nessa posição.
- d) O uso de reticências no final das frases das legendas sugere uma continuação. Por que a fala da personagem produz uma quebra de expectativa? 2d. A fala quebra a expectativa ao transformar o que parecia ser uma reflexão sobre a vida em uma preocupação banal.
- e) O que a presença de um ponto de exclamação sugere na pergunta do segundo quadrinho? 2e. Sugere que a pergunta traduz também um sentimento; no caso, o medo de ter perdido o celular. 2c. As notas musicais representam o canto dos pássaros e foram desenhadas nessa posição para sugerir que o som está entrando pela janela.

Fala aí!

A tirinha possibilita refletir sobre a dependência de alguns em relação aos celulares e às redes sociais. Você observa essa dependência nas pessoas próximas a você?

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

Orientações didáticas

Investigando mais – Questão 1b
 – Caso os estudantes não caracterizem os leitores, chame atenção para a fonte do texto e peça a relação entre esse dado e as escolhas do autor.
Fala aí! – Ajude os estudantes a refletir sobre as vantagens e os danos gerados pela tecnologia atual. É esperado que comentem comportamentos que observam no dia a dia, como o fato de certas pessoas se comunicarem por mensagem de celular mesmo quando estão próximas de seus interlocutores, por exemplo. Eles devem notar que o celular é um aparelho muito útil na vida moderna, mas que deve ser usado com moderação para que não se torne um vício. Caso a comparação não tenha aparecido, pergunte a eles se o celular poderia substituir o *videogame* na animação *The easy life*, que estudaram no Capítulo 2.

Orientações didáticas

Desafio da linguagem – Peça a quatro ou cinco estudantes que leiam seus textos para que a turma conheça diferentes soluções para a proposta. É interessante que tentem inferir a narrativa pressuposta nas perguntas apresentadas. Verifique se os textos têm coerência.

Questão 3 – A atividade permite verificar se os estudantes se apropriaram dos conceitos de frase nominal, oração e período. Sugerimos que seja corrigida antes da solicitação das questões 4 a 6, para verificar se é necessário rerepresentar a exposição didática.

Boxe sobre período formado por orações independentes – Conforme a BNCC (EF06LP07), no 6º ano os estudantes devem identificar e nomear como períodos compostos por coordenação aqueles cujas orações são separadas por vírgula. Nos anos seguintes, o estudo do mecanismo de coordenação será ampliado.

Desafio da linguagem

A expressão de sentimentos ocorre, muitas vezes, por meio de frases exclamativas. Entretanto, também é possível sugerir emoções em um texto com frases interrogativas. Escreva um parágrafo usando predominantemente este tipo de frase para dar continuidade ao seguinte trecho: “Será que todos tinham visto a cena?”. O texto pode expressar preocupação ou grande felicidade. Prepare-se para realizar uma leitura interpretativa de seu texto, como se estivesse fazendo um monólogo, isto é, uma peça teatral que conta com um único personagem.

3. Leia a tirinha.



GONSALES, Fernando. *Níquel Náusea*. 2015. 1 tirinha.

- O que o leitor provavelmente imagina quando lê o primeiro quadrinho?
- O humor se constrói pela quebra de expectativa. O que levou, de fato, o personagem do primeiro quadrinho a dizer aquela frase?
- Por que as três falas da tira podem ser consideradas frases?
- Essas três frases são de um único tipo. Qual? O que explica essa predominância?
- Quais são as formas verbais ou locuções verbais presentes em cada fala? Com base nessa informação, como se classificam as frases, considerando sua estrutura?
- Releia:

“Paguei a passagem, tenho passaporte, tomei as vacinas!”

Qual é, no contexto, o objetivo das orações que constituem essa fala?

O período formado por orações independentes, separadas por vírgula, é chamado de período composto por coordenação assindética.

Chama-se período composto por coordenação sindética aquele que apresenta um **conectivo** entre elas: *Paguei a passagem, mas não tenho passaporte.*

3a. O leitor imagina que o personagem está fazendo uma declaração sobre a capacidade ou não de o avestruz voar como as demais aves.

3b. O personagem estava contestando um avestruz que desejava voar de avião.

3c. Porque apresentam sentido completo.

3d. São frases exclamativas. Essa predominância é explicada pelo fato de os dois personagens estarem discutindo.

3e. 1ª fala: *pode voar* (locução) – oração; 2ª fala: *paguei, tenho, tomei* – período composto; 3ª fala: não há verbo nem locução verbal – frase nominal.

3f. As orações mencionam ações que funcionam como argumentos para tentar convencer o funcionário.

4. Leia a seguir um texto de Esopo, escritor da Grécia Antiga a quem foram atribuídas várias fábulas.

O burro disfarçado com pele de leão

Um burro vestira uma pele de leão e andava por todo o lado a assustar os outros animais irracionais. E, ao avistar uma raposa, tentava também aterrorizá-la. Mas ela – pois aconteceu tê-lo ouvido antes a zurrar – disse para ele: “Ora, podes bem ter a certeza de que também me assustaria contigo, se não tivesse escutado o teu zurro”.

Da mesma forma, alguns ignorantes, que parecem ser alguém pela sua **vaporosa** aparência exterior, são desmascarados pela sua própria tagarelice.

FERREIRA, Nelson Henrique da Silva. **Aesópica**: a fábula esópica e a tradição fabular grega. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p. 189. (Coleção Autores Gregos e Latinos – Série Textos).



LASSMAR/ARQUIVO DA EDITORA

- a) As fábulas costumam ter animais como personagens. Qual comportamento humano é representado pela ação do burro?
- b) A raposa é um animal muito presente em fábulas e, geralmente, destaca-se pela astúcia (esperteza). Essa também é sua característica nessa fábula? Explique sua resposta.
- c) A fala da raposa é um período composto. Copie-o em seu caderno, grife os verbos e locuções verbais e divida suas três orações usando barras (/).
- d) As três orações possuem sujeitos reconhecíveis por meio da desinência dos verbos. Eles se referem ao mesmo personagem? Justifique.
- e) É comum, nos períodos compostos, que algumas orações sejam interrompidas por outras, que se colocam em seu interior. Observe.

Da mesma forma, alguns ignorantes, **que parecem ser alguém pela sua vaporosa aparência**, são desmascarados pela própria tagarelice.

Qual palavra é responsável por ligar a oração destacada àquela que já estava começada?

- f) Do ponto de vista do sentido da fábula, qual é a função do segundo parágrafo em relação ao primeiro?

Vaporosa: presunçosa, vaidosa.

4a. A tentativa de parecer algo que, na verdade, não é.

4b. Sim. A raposa prova ser um animal mais esperto que os demais ao desmascarar o burro.

4c. “Ora, podes bem ter a certeza / de que também me assustaria contigo, / se não tivesse escutado o teu zurro.”

4d. Não, o primeiro refere-se ao burro; os demais, à raposa.

4e. A palavra que relaciona as orações.

4f. O parágrafo relaciona o comportamento de algumas pessoas com o caso do burro narrado no parágrafo anterior.

Orientações didáticas

Questão 4 – Esta questão pode ser realizada em duplas. O gênero fábula costuma ser tratado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Aproveite a atividade para fazer uma revisão. Esta questão propõe a análise de períodos com relativa complexidade sintática. O objetivo é que os estudantes, mesmo pouco habituados com esse tipo de análise, mobilizem seus conhecimentos da língua para perceber relações entre as palavras. Sugerimos que os trechos em análise nos itens c, d e e sejam anotados na lousa para facilitar a visualização das relações em foco.

Questão 4c – Mostre aos estudantes que, embora o verbo auxiliar e o principal da primeira oração não estejam em sequência, eles formam uma locução, já que indicam uma única ação.

Questão 4e – Ajude os estudantes a perceber que a segunda oração caracteriza o termo *ignorantes*.

Orientações didáticas

A questão 5 pode ser realizada em dupla.

Questão 5c – Auxilie os estudantes no processo de identificação dos termos da oração. Pode ser que apresentem dificuldade diante das inversões nos períodos analisados. Explique que a língua portuguesa permite algumas inversões sem a alteração de sentido. Esse é um recurso comum em poemas e outros textos literários, que utilizam a inversão como figura de linguagem para aumentar a expressividade ou a musicalidade de um texto.

Questão 5e – Observe se os estudantes compreendem que a antecipação dessa informação põe o foco mais no disfarce e menos em quem se disfarçou.

Após a correção das questões 4 e 5, a questão 6, que promove uma comparação entre textos, pode ser feita coletivamente. Se achar necessário, solicite aos estudantes que registrem a discussão posteriormente.

Questão 6d – Ajude os estudantes a perceber que a ordem direta favorece a compreensão do texto, mas a ordem indireta também pode ser um recurso interessante para obter um efeito poético.

5a. O desejo de se passar por um leão, isto é, de parecer um animal forte e imponente diante dos outros animais.

5b. O fato de esquecer as orelhas de fora da pele de leão compromete o sucesso de seu disfarce.

5. Leia uma fábula escrita em versos pelo poeta Mario Quintana.

Das falsas posições

Com a pele do leão vestiu-se o burro um dia.

Porém no seu encalço, a cada instante e hora,

“Olha o burro! Fiau! Fiau!” gritava a bicharia...

Tinha o parvo esquecido as orelhas de fora!

QUINTANA, Mario. Das falsas posições. In: PAES, José Paulo et al. **Poesias**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 19. (Para Gostar de Ler 6). © by Elena Quintana.

- Qual desejo é revelado pela atitude do burro?
- O que faz com que o animal seja desmascarado?
- No caderno, escreva o sujeito e o predicado dos períodos contidos nos primeiro e último versos.
- Agora, reescreva os mesmos versos usando a ordem direta.

A **ordem direta** é caracterizada pela sequência sujeito [quando houver] + verbo + complementos [quando houver]. Por exemplo: *Ana telefonou para a mãe ontem à noite*. Uma oração como *Ontem à noite, telefonou Ana para a mãe* apresenta **ordem indireta**.

- Qual ideia foi destacada pela ordem como foram organizadas as palavras no primeiro verso?
 - Releia a fábula em voz alta, prestando atenção ao som dos versos. Com que finalidade a ordem indireta foi usada no terceiro verso?
6. Para finalizar, compare a fábula de Esopo com a de Mario Quintana.
- Embora os acontecimentos não sejam os mesmos, as fábulas apresentam um ensinamento comum. Qual?
 - O disfarce do burro obtém o mesmo efeito nas duas fábulas? Explique sua resposta.
 - Compare os títulos das fábulas. Os dois esclarecem qual é o ensinamento da fábula? Justifique sua resposta.
 - Compare agora a maneira como os períodos das fábulas foram redigidos. Em sua opinião, é correto afirmar que o tipo de construção usado na primeira fábula é mais facilmente entendido do que o usado na segunda? Justifique sua resposta.

5c. Primeiro verso – Sujeito: o burro; predicado: com a pele do leão vestiu-se um dia. Último verso – Sujeito: o parvo; predicado: tinha esquecido as orelhas de fora!

5d. O burro vestiu-se com a pele do leão um dia. O parvo tinha esquecido as orelhas de fora!

5e. A ideia de que a pele de leão tinha sido usada.

5f. A ordem indireta permitiu a rima de *bicharia* com *dia*, do primeiro verso.

6a. Espera-se que os estudantes percebam que as fábulas costumam transmitir uma lição moral ou um ensinamento. Neste caso, sugere-se que não é possível assumir uma posição falsa, porque nossas características pessoais nos denunciam.

6b. Não. Na primeira fábula, ele chega a enganar boa parte dos animais, enquanto, na segunda, todos rapidamente reconhecem seu disfarce.

6c. Não. Apenas “Das falsas posições” esclarece o ensinamento. “O burro disfarçado com pele de leão” revela informações da narrativa.

6d. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

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



Se eu quiser aprender **MAIS**

Relações de causa e conclusão

Para nos comunicar, produzimos frases que se articulam para formar os textos. Algumas dessas frases, por sua estrutura, são períodos compostos. Eles podem ser formados por orações independentes, separadas por vírgulas, ou por orações conectadas por palavras ou expressões específicas. Nesta seção, trataremos dessa conexão.

1. Leia a história da cantora lírica grega Maria Callas.

MARIA CALLAS

Cantora de ópera

Maria era uma menina desajeitada e nada popular.

Ela tinha certeza de que a mãe amava mais a irmã, já que ela era mais magra, mais bonita e mais popular.

Um dia, sua mãe descobriu que Maria possuía uma voz incrível. Ela a encorajou a cantar para ganhar dinheiro e ajudar a família.

Sua mãe tentou matriculá-la no Conservatório Nacional, em Atenas, mas Maria foi rejeitada porque não possuía formação na área. Então, a mãe contratou uma professora particular.

Quando a professora ouviu Maria cantar pela primeira vez, ficou atônita. Era a voz mais impressionante que já ouvira. Não apenas a menina conseguiu dominar as **árias** mais difíceis em apenas poucos meses, como seu estilo de canto era muito emocionante.

Uma noite, ela fez sua estreia no palco de uma das mais prestigiosas casas de ópera do mundo: La Scala, em Milão. A plateia ficou embevecida com cada nota e cada palavra, enquanto sua voz levava todos para um lugar cheio de paixão, ira, alegria e amor. Ao final, aplaudiram de pé, ovacionando e gritando, e encheram o palco com rosas.

Maria se tornou conhecida como *La Divina*, a soprano mais famosa de todos os tempos.

2 de dezembro de 1923-16 de setembro de 1977

Grécia

FAVILLI, Elena. **Histórias de ninar para garotas rebeldes**: 100 fábulas sobre mulheres extraordinárias. São Paulo: Vergara & Riba, 2017. p. 116.

- a) O subtítulo do livro em que o relato sobre a vida de Maria Callas foi publicado é “100 fábulas sobre mulheres extraordinárias”. Na sua opinião, por que Maria foi incluída entre as 100 mulheres selecionadas para o livro?

Fala aí!

Esse texto apresenta uma versão da história de Maria Callas. O que você sentiu em relação à forma como a mãe de Maria foi representada?

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

Árias: composições musicais escritas para um solista, geralmente, dentro de uma obra maior, como uma ópera.

1a. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reconheçam o talento para o canto lírico como uma qualidade que projetou a artista, que se tornou “a soprano mais famosa de todos os tempos”.

117

Continuação

Outra discussão diz respeito a como Maria enxergava a mãe, segundo essa versão. Não são apresentados fatos que justifiquem a crença de que a mãe a preteria. Os estudantes devem perceber que essa poderia ser uma impressão contaminada pelo fato de ela não se sentir popular ou de se sentir menos interessante que a irmã. É importante que os estudantes reflitam sobre essa hipótese para que possam perceber que alguns sentimentos podem ser despertados por uma impressão equivocada das situações que vivemos.

Se eu quiser aprender mais

BNCC em foco

CG: 1, 2 e 8.

CEL: 1, 2 e 3.

CELP: 2 e 3.

Habilidades: EF69LP56 e EF67LP37.

Orientações didáticas

As atividades da seção ampliam o estudo do período iniciado na seção anterior, explorando-o por meio das relações de causa e conclusão, estabelecidas por meio de conectores. Julgamos que não é necessário diferenciar, neste momento, causa/explicação e conclusão/consequência, termos que ganham especificidade quando tratados na perspectiva da análise sintática de períodos.

Ainda nesse sentido, lembramos que o linguista Evanildo Bechara diferencia conectores, usados para relações de coordenação, de transpositores, relativos às relações de subordinação. A BNCC emprega conectivos ao tratar da coordenação. Cremos que a distinção não é relevante nesta etapa de aprendizagem e trataremos, indiferentemente, como conectores ou conectivos as conjunções. Para aprofundar-se no assunto, consulte **Gramática escolar da língua portuguesa**, de Evanildo Bechara, p. 321 e 322.

Fala aí! – Essa questão possibilita discutir vários aspectos. De um lado, o fato de o texto ser uma versão de muitas que poderiam ser apresentadas. Ele atribui sentimentos à menina que não estão sustentados por fontes e cria uma sequência que parece sugerir que a mãe quis se aproveitar da criança. O destaque no fato de a mãe, reconhecendo o talento da filha, buscar alternativas para que pudesse estudar canto poderia levar a outra versão da história.

Continua

b) Leia o período a seguir, já dividido em orações.

(1) *Maria achava*

(2) *que a mãe gostava mais da irmã,*

(3) *já que ela era mais magra, mais bonita e mais popular.*

I. O período apresenta uma relação de causa e conclusão ou efeito. Qual oração indica a causa do que é declarado?

II. Qual expressão é usada para relacionar essa oração à anterior?

c) Escreva um período unindo as informações a seguir, na ordem em que estão apresentadas. Entre elas, use uma ou mais palavras que indiquem que a segunda parte é uma conclusão ou efeito do que se declarou na primeira parte.

A irmã era mais magra, mais bonita e mais popular.

Maria achava que a mãe gostava mais da irmã.

1b I. A terceira.

1b II. Já que.

1c. Sugestão: *A irmã era mais magra, mais bonita e mais popular, por isso Maria achava que a mãe gostava mais da irmã.*

Existem palavras responsáveis por ligar ideias, estabelecendo uma relação lógica entre elas. São **conectivos**. Ao usá-los, organizamos melhor o texto e ajudamos nossos interlocutores a compreender nosso pensamento.

Nesta seção, estamos estudando conectivos que expressam relações de **causa** e de **conclusão**. Veja como funcionam.



"[...]*Maria foi rejeitada porque não possuía formação na área.*"

Porque introduz uma oração que indica a **causa** do que foi declarado antes.

Maria foi rejeitada no conservatório, então a mãe contratou uma professora particular.

Então introduz uma oração que apresenta uma **conclusão**, um resultado do que foi dito anteriormente.



ILUSTRAÇÕES: LASS MAR / ARQUIVO DA EDITORA

Há também conectivos de condição, de oposição, de adição, entre outros que você estudará depois.

Conheça, agora, mais alguns conectivos de causa e de conclusão que você pode empregar em seus textos escritos e orais.

Conectivos de causa: *já que, porque, como* (no início das frases), *pois, visto que, uma vez que*.

Conectivos de conclusão: *então, portanto, por isso, logo, assim, desse modo, dessa forma*.

2. Reúna as orações a seguir em um único período, estabelecendo entre elas uma relação de causa. Use conectivos diferentes em cada item.
 - a) A professora de música ficou atônita. Era a voz mais impressionante que já ouvira.
 - b) A menina conseguiu dominar as árias mais difíceis em poucos meses. Ela tinha um talento natural para o canto.
 - c) A mãe encorajou Maria a cantar. A mãe descobriu que Maria possuía uma voz incrível.
3. Complete as frases estabelecendo relações de consequência.
 - a) Maria tinha a voz mais impressionante que a professora de música já ouvira,
 - b) Maria tinha um talento natural para o canto,
 - c) A mãe descobriu que Maria tinha uma voz incrível,

Meu relato de experiência NA PRÁTICA

Você já conheceu três relatos de experiência neste volume: no Capítulo 1, o do médico Jayme Murahovschi, que falou sobre o fim da Segunda Guerra Mundial; neste, o do professor brasileiro que estava no Chile quando ocorreu um terremoto e o da brasileira que presenciou a erupção de um vulcão na ilha de La Palma.

Agora é sua vez de compor um relato de experiência. Procure se lembrar de um evento que tenha sido marcante para você enquanto estudante: uma aula inesquecível, a inauguração de espaços escolares, sua participação em festas, trabalhos de campo ou eventos na escola, a apresentação de trabalhos, o convívio com colegas ou até mesmo algo que tenha sido um problema, como um desastre natural que tenha atingido a escola, entre outros. Você vai contar sua experiência e gravar o relato em áudio.

Seu relato vai fazer parte de um acervo de áudios sobre a memória coletiva de eventos importantes da comunidade escolar, que poderá ser consultado no futuro. Ele deve durar entre 1 min 20 s e 2 min.

2a. Sugestão: A professora de música ficou atônita, porque era a voz mais impressionante que já ouvira.

Dica de professor

Costuma-se usar a vírgula antes dos conectivos de conclusão.

2b. Sugestão: A menina conseguiu dominar as árias mais difíceis em poucos meses, já que tinha um talento natural para o canto.

2c. Sugestão: A mãe encorajou Maria a cantar, pois descobriu que ela tinha uma voz incrível.

3a. Sugestão: Maria tinha a voz mais impressionante que a professora de música já ouvira, por isso ela ficou atônita.

3b. Sugestão: Maria tinha um talento natural para o canto, assim conseguiu dominar as árias mais difíceis em poucos meses.

3c. Sugestão: A mãe descobriu que Maria tinha uma voz incrível, dessa forma a encorajou a cantar.

Sabia?

O Museu da Pessoa é um museu virtual, ou seja, seu acervo existe apenas na internet. O *site* colhe e mantém relatos feitos por pessoas diversas a respeito de suas experiências de vida. Qualquer pessoa pode colaborar e contribuir para a preservação da memória coletiva. Por meio de um buscador, é possível encontrar o *site* do museu na internet.

119

Orientações didáticas

Se eu quiser aprender mais – **Questão 2** – As respostas apresentadas são sugestões. Se preciso, ofereça outros exemplos para os estudantes que demonstrarem dificuldade.

Meu relato de experiência na prática

BNCC em foco

CG: 1, 4 e 5.

CEL: 1, 2 e 6.

CELP: 1, 3, 5 e 10.

Habilidades: EF69LP07, EF69LP08, EF69LP12, EF67LP36, EF06LP11 e EF06LP12.

Orientações didáticas

A produção de um relato de experiência permite ao estudante vislumbrar sua participação no campo jornalístico/midiático e instrumentaliza-o para tal. Além disso, pode estimular sua participação em práticas sociais diversas, inclusive práticas cidadãs, por meio da produção responsável e ética de conteúdo digital com fins informativos ou opinativos.

Para a gravação do áudio, ferramentas disponíveis em celulares são suficientes. Caso não seja possível gravar, peça aos estudantes que ensaiem e apresentem o relato ao vivo. Nesse caso, para não ocupar muito tempo das aulas, a turma deverá ser dividida em grupos de cinco estudantes e a apresentação deve ser feita para os integrantes, que a avaliarão logo na sequência. Para viabilizar apresentações simultâneas, os estudantes poderão usar outros espaços da escola e não apenas a sala de aula.

Sugerimos, para a divulgação desse trabalho, a montagem de um *blog* da turma (ver tutorial no MP geral) com os depoimentos dos estudantes e sua oferta à escola, para que seja alimentada ano a ano. A iniciativa permite documentar a memória da escola e poderia ser acessada por toda a comunidade escolar. Sugerimos que, além dos relatos dos estudantes, sejam incluídos alguns relatos de profissionais. A página pode conter, ainda, fotografias de eventos ocorridos na escola, trechos de notícias ou reportagens que a tenham mencionado etc.

Sabia? – Se possível, acesse o *site* do Museu da Pessoa e mostre alguns relatos aos estudantes. Disponível em: <https://museudapessoa.org/>. Acesso em: 16 maio 2022.

Orientações didáticas

Elaborando meu relato de experiência – Se possível, solicite a colaboração de outros professores da turma para a produção desse material. O professor de Artes, por exemplo, pode desenvolver um projeto com os estudantes voltado à diagramação da página e ao uso de recursos visuais. O professor ou o técnico em Informática pode ajudar com a publicação desses conteúdos também.

A página pode ser apresentada aos pais, mães e responsáveis nas reuniões. Como os relatos são curtos, é possível apresentar dois ou três deles para motivar o acesso.

Caso existam estudantes que entraram há pouco tempo na escola, oriente-os a produzir o relato partindo de uma experiência vivida na escola anterior e a finalizá-lo comentando suas expectativas de viver experiências igualmente marcantes na escola atual.

MOMENTO DE PRODUZIR

Planejando meu relato de experiência

Para compor seu relato de experiência, considere as orientações apresentadas a seguir.

Da teoria para a...

Os relatos de experiência apresentam um **ponto de vista pessoal**.

Os relatos de experiência tratam de **eventos marcantes**.

Essa produção oral é **planejada**.

O relato é uma **fala pública**.

O relato de experiência pode se valer de uma **linguagem mais informal ou mais formal** dependendo da situação de comunicação.

... prática

Coloque-se na posição de protagonista, enfatizando como você vivenciou o evento. Empregue a primeira pessoa e palavras que mostrem sua visão particular dos acontecimentos.

Procure explicitar onde e quando aconteceu o evento. Seus ouvintes devem reconhecer a situação a que você está se referindo.

Liste os fatos que deseja compartilhar na ordem mais apropriada de modo a conseguir um relato claro e direto, com poucas pausas, hesitações, repetições etc.

Uma boa organização das ideias e um bom uso da voz e do corpo contribuem para uma apresentação mais clara.

Seu relato poderá ser ouvido pela comunidade escolar de hoje e do futuro. Planeje sua linguagem de modo a conseguir um relato interessante para o ouvinte, mas não excessivamente informal. Não exagere no uso de gírias.

Elaborando meu relato de experiência

- 1 Inicie o relato cumprimentando o público, apresentando-se e introduzindo o assunto. Você pode começar relatando brevemente o fato e explicando por que escolheu contar essa experiência.
- 2 Apresente as informações em ordem, mantendo a lógica. Evite repetições e lembre-se de usar conectivos de causa e de conclusão, que ajudam a organizar as ideias.
- 3 Apoie-se nos itens que anotou na etapa de planejamento, mas evite ler ao gravar o áudio.
- 4 Finalize o relato contando como o evento marcou sua relação com a escola.
- 5 É importante que sua fala possa ser entendida. Procure ser claro e pronuncie bem as palavras. Cuidado para não fazer pausas muito longas, que podem levar o ouvinte a perder o foco. Use uma entonação adequada, que enfatize os aspectos mais importantes do conteúdo.

Dica de professor

Ensaie sua apresentação. Você não deve escrever um texto e memorizá-lo, porque ele não soará natural. Organize previamente suas ideias no papel e formule algumas frases que considere interessantes. Marque o tempo de gravação.

MOMENTO DE REELABORAR

Avaliando meu relato de experiência

Forme grupo com mais três ou quatro colegas. Vocês devem ouvir o áudio do relato de um dos integrantes e comentá-lo logo na sequência, usando os critérios anotados no quadro a seguir. Indiquem os pontos de que mais gostaram e sugiram formas de aprimorar os aspectos que não estejam satisfatórios.

A	O relato tem uma introdução, isto é, ele não se inicia de repente?
B	A experiência foi relatada de maneira clara e organizada?
C	O relato apresenta um fechamento, ou seja, não acaba abruptamente?
D	O relato revela uma visão pessoal da experiência?
E	O texto apresenta linguagem adequada à comunicação oral e à apresentação escolar?
F	A fala é repetitiva ou confusa? Há trechos que são difíceis de compreender?
G	O falante está seguro?
H	O ritmo, a entonação e a altura da voz estão adequados?

Reelaborando meu relato de experiência

- 1 Reflita sobre sua produção. Após conversar com os colegas, ouvir outros relatos e discutir pontos positivos e pontos a serem aprimorados, é possível que você tenha observado aspectos que poderiam ser melhorados e que tenha tido ideias de como fazer isso.
- 2 Use o quadro de critérios para fazer uma autoavaliação. Esse processo torna você mais consciente de sua própria produção, de seus pontos fortes e daqueles em que precisa investir mais.
- 3 Aproveite bem os comentários feitos por seus colegas, sobretudo as críticas construtivas. Alguns deles podem ser boas sugestões.
- 4 Se preciso, utilize mais conectivos para ajudar a organizar as ideias.
- 5 Se tiver gostado de alguma estratégia usada por um colega, procure incorporá-la à sua apresentação.
- 6 Grave novamente seu relato de experiência, efetuando os aprimoramentos que planejou. Se for o caso, grave até estar satisfeito. Seu relato fará parte da memória da sua escola.



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

Orientações didáticas

Avaliando meu relato de experiência – Se possível, peça aos estudantes que usem os próprios *smartphones* para reproduzir as gravações. Se não for viável, reproduza todos eles usando computadores ou dispositivos de áudio disponíveis na escola. Indique, previamente, os estudantes que deverão fazer a avaliação de cada produção.

Reelaborando meu relato de experiência – A intenção da atividade é oferecer aos estudantes a possibilidade de rever suas produções e pensar em formas de tornar a comunicação ainda mais eficaz. Após a reelaboração proposta neste momento, escolha dois ou três relatos e exiba-os aos estudantes. Analise com eles essas produções, observando os elementos relacionados à fala (modulação de voz, ritmo, altura etc.) e ao conteúdo (progressão das ideias, sequência lógica). Leve-os a perceber a progressão do texto, a clareza e a variedade linguística empregada. Convide os estudantes a regravarem suas produções, se considerarem conveniente.

Fora da caixa

BNCC em foco

CG: 1 e 4.

CEL: 1, 2, 3 e 6.

CELP: 1, 2, 3 e 5.

Habilidades: EF69LP06, EF69LP07, EF69LP08, EF67LP03, EF67LP09, EF67LP10 e EF06LP11.

Orientações didáticas

O objetivo da seção é familiarizar os estudantes com as possibilidades de produção dentro do campo jornalístico-midiático e com suas consequências. Após compreenderem o papel das agências de notícias eles escreverão uma notícia apoiados em material publicado, com base no qual levantarão dados e farão a curadoria. Portanto, em lugar de uma “cobertura autoral”, com trabalho investigativo em campo, como farão no 7º ano, são orientados a produzir com base em informações compartilhadas. O objetivo é mostrar que o mesmo fato pode ser transmitido de diferentes formas, chamando atenção para a importância da postura crítica.

Etapa 1 – Conceda alguns minutos, no início, para que os estudantes possam ler os textos silenciosamente e observar sua composição.

Fora da caixa

Produção de notícia escrita

Neste capítulo, lemos a transcrição de um trecho do relato de uma brasileira que vivenciou a erupção de um vulcão na ilha de La Palma. A mesma pessoa foi a fonte de informações que compuseram várias notícias e reportagens. Como você imagina que repórteres e jornalistas trabalhem para conseguir essas informações e levá-las até o público? Nesta atividade, você atuará como jornalista.

Etapa 1 Preparando-se para a experiência

Leia alguns trechos de notícias a seguir e observe as semelhanças entre elas.

Texto 1



The screenshot shows a news article from the website 'O Popular'. The article is titled 'Asfalto cede e abre cratera na marginal Tietê ao lado de obra do Metrô' and is categorized under 'CIDADES'. The sub-headline reads 'Pistas local e central estão interditadas para veículos'. The article is dated '01/02/2022 - 14:34'. The main image is an aerial view of a large, circular crater that has formed in the asphalt of a road. Below the image, there is a caption: '(Foto: Reprodução/TV Globo)'. The article text begins with: 'Uma cratera se abriu no asfalto na marginal Tietê, na altura da ponte do Piqueri, zona norte de SP, na manhã desta terça-feira (1º), bem ao lado da obra da linha 6-laranja do Metrô.'

ASFALTO cede e abre cratera na marginal Tietê ao lado de obra do Metrô. **O Popular**, Goiânia, 1 fev. 2022. Disponível em: <https://opopular.com.br/noticias/cidades/asfalto-cede-e-abre-cratera-na-marginal-tiet%C3%AA-ao-lado-de-obra-do-metr%C3%B4-1.2395973>. Acesso em: 7 abr. 2022.

Texto 2

tribunaonline

MENU LOGIN BUSCAR

22° VITÓRIA TRÂNSITO AGORA COLUNAS BLOGS TRIBUNA DIGITAL TV AO VIVO ASSINE TRIBUNA PM 30.1

SÃO PAULO

Obra do metrô cede, abre cratera e interdita parte da Marginal Tietê

Imagens feitas por moradores e helicópteros de emissoras de TV mostram a cratera que se formou

Agência Folhapress | 01/02/2022 10:48 h

Um desmoronamento nas obras da linha 6 - Laranja do metrô de São Paulo interditou um trecho da Marginal Tietê, na manhã desta terça-feira (1). Imagens feitas por helicópteros da TV Globo e TV Record mostram uma cratera que se formou na lateral da pista, com pedaços de asfalto cedendo.

Uma caixa-d'água acabou sendo engolida. Ainda não há registro de feridos, mas três ambulâncias estão no local.

Com o incidente, registrado por volta das 9h, um trecho da via está interditado no sentido da rodovia Ayrton Senna, entre as pontes do Piqueri e da Freguesia do Ó. A linha 6 - Laranja faz parte de uma Parceria Público-Privada e deve ter 15 km, ligando a Vila Brasilândia à estação São Joaquim.

A Polícia Militar de São Paulo, que está no local, informou que um equipamento de escavação subterrâneo usado na obra atingiu o leito do Rio Tietê, gerando o desmoronamento. Há risco de três faixas da Marginal serem atingidas.

OBRA do metrô cede, abre cratera e interdita parte da Marginal Tietê. **Tribunaonline**, Vitória, 1º fev. 2022. Disponível em: <https://tribunaonline.com.br/cidades/obra-do-metro-cede-abre-cratera-e-interdita-parte-da-marginal-tiete-110551>. Acesso em: 7 abr. 2022.

Desmoronamento

Obra do metrô cede, abre cratera e interdita parte da Marginal Tietê em SP

Um equipamento de escavação usado na obra atingiu o leito do Rio Tietê, gerando o desmoronamento. Há risco de três faixas da Marginal serem atingidas.

Agência FolhaPress

pesquisa@folhapress.com.br

Publicado em 01/02/2022 às 11h00

Um desmoronamento nas obras da linha 6 – Laranja do metrô de São Paulo interditou um trecho da Marginal Tietê, na manhã desta terça-feira (1). Imagens feitas por helicópteros da TV Globo e TV Record mostram uma cratera que se formou na lateral da pista, com pedaços de asfalto cedendo. Uma caixa-d'água acabou sendo engolida. Ainda não há registro de feridos, mas três ambulâncias estão no local.



Parte da obra do metrô que passa embaixo da marginal do Rio Tietê desmoronou em São Paulo.

OBRA do metrô cede, abre cratera e interdita parte da Marginal Tietê em SP. **A Gazeta**, Vitória, 1 fev. 2022. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/brasil/obra-do-metro-cede-abre-cratera-e-interdita-parte-da-marginal-tiete-em-sp-0222>. Acesso em: 7 abr. 2022.

Questões 1 a 6 – Sugerimos que as questões sejam discutidas coletivamente.

Questão 4 – Se necessário, auxilie os estudantes a localizar o nome da agência logo após os títulos. Espera-se que eles notem que a agência disponibiliza um conjunto de informações que são utilizadas pelos profissionais das empresas de jornalismo na construção de suas notícias.

Questão 5 – É esperado que os estudantes reconheçam que os fatos noticiados precisam ser verificados, o que acontece com a visita ao local, conversa com testemunhas ou envolvidos, recolha de provas, pesquisas em arquivos públicos ou em material produzido pela imprensa. As agências de notícias fazem esse trabalho e depois vendem essas informações.

Questão 6 – É importante que os estudantes reconheçam que o trabalho das agências de notícias é lícito e importante, não havendo problema desde que a agência seja uma fonte de informação bastante confiável e que as empresas de jornalismo não distorçam as informações recebidas.

Para finalizar, peça aos estudantes que identifiquem as regiões em que circulam os jornais que divulgaram as notícias estudadas. Eles podem verificar, nos créditos, que são de Goiânia, Vitória e Belo Horizonte. Peça a eles que relacionem essas regiões à opção por se valer do trabalho de uma agência. Eles devem notar que a publicação da notícia precisa ser feita rapidamente e que as agências permitem cobrir fatos que ocorrem em outras regiões.

Texto 4

O TEMPO

ELEIÇÕES 2022 POLÍTICA BRASÍLIA ESPORTE CIDADES ECONOMIA CULTURA O TEMPO LIVE PODCASTS SUPER NOTÍCIA

INCIDENTE

Obra do metrô cede, abre cratera e interdita parte da Marginal Tietê em SP

Ainda não há registro de feridos, mas três ambulâncias estão no local

Por FOLHAPRESS
01/02/22 - 10h45

Um desmoronamento nas obras da linha 6 - Laranja do metrô de São Paulo interditou um trecho da Marginal Tietê, na manhã desta terça-feira (1). Imagens feitas por helicópteros da TV Globo e TV Record mostram uma cratera que se formou na lateral da pista, com pedaços de asfalto cedendo. Uma caixa-d'água acabou sendo engolida. Ainda não há registro de feridos, mas três ambulâncias estão no local.

OBRA do metrô cede, abre cratera e interdita parte da Marginal Tietê em SP. **O Tempo**, Belo Horizonte, 1 fev. 2022. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/brasil/obra-do-metro-cede-abre-cratera-e-interdita-parte-da-marginal-tiete-em-sp-1.2605224>. Acesso em: 1 fev. 2022.

1. Qual é o fato noticiado? *1. O desmoronamento de parte de uma obra do metrô de São Paulo e a cratera que se abriu em decorrência dele.*
2. Onde e quando o fato ocorreu? *2. O fato ocorreu na obra da construção da Linha 6-Laranja do metrô, na Marginal Tietê, na capital paulista, numa manhã da terça-feira, 1 fev. 2022.*
3. Que informações se repetem nas notícias? *3. Nas notícias, repetem-se o lugar, quando o fato ocorreu e as consequências imediatas (caixa-d'água engolida, pedaços do asfalto caindo e a presença de ambulâncias).*
4. As informações noticiadas em todos os textos foram disponibilizadas pela mesma agência de notícias. Com base no que você observou, como funciona a relação entre a agência de notícias e as empresas de jornalismo que ela atende?

4 a 6. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

As **agências de notícias** comercializam textos, fotografias, infográficos e colunas de articulistas para jornais, revistas, programas de rádio e de TV e **sites** noticiosos de todo o mundo. Elas possuem escritórios locais, em várias cidades e países, onde trabalham repórteres que colhem as informações.

5. De que forma você acha que os repórteres das agências conseguem as informações necessárias para elaborar as notícias?
6. Você acha que a comercialização de notícias pelas agências é uma prática aceitável? Por quê?

Orientações didáticas

Etapa 2 – Para essa etapa, será necessário que você reúna vários jornais impressos, coletados na semana que antecede a atividade. Verifique se a escola pode adquirir o material e peça a colegas que assinem jornais que os guardem para o trabalho da turma.

Oriente os estudantes a ouvir notícias no rádio ou assistir a telejornais no mesmo período, anotando fatos noticiados que consideram interessantes. Pergunte também se a família compra jornais e se podem trazer para a escola os jornais desse período.

Se for difícil conseguir as edições impressas, considere a possibilidade de listar vários temas para a análise dos estudantes. Após a escolha, você pode imprimir notícias de alguns jornais para viabilizar a atividade.

Etapa 2 – Itens 1 a 3 – Esses passos devem ser realizados coletivamente, com sua mediação.

Distribua os jornais pela turma e permita que os estudantes se agrupem livremente para aproveitar o material disponível.

Após a escolha do tema, inicie o levantamento das informações na lousa, pedindo a alguns estudantes que leiam as notícias, reportagens, fotorreportagens, legendas em galerias de fotos e outras matérias disponíveis. Os demais estudantes deverão levantar as mãos quando identificarem uma informação que deve fazer parte do levantamento. A primeira leitura deverá resultar em muitos itens anotados, mas a quantidade será reduzida nas leituras seguintes, em que provavelmente se repetirão com nenhum ou poucos acréscimos.

Nesse processo, ajude os estudantes a identificar informações complementares; elas podem ser anotadas juntas na lousa. Ajude-os, igualmente, a observar contradições; nesse caso, será preciso fazer uma checagem para conferir qual é a informação correta. A fim de não tornar a atividade excessivamente complexa para o 6º ano, sugerimos que você se responsabilize pela checagem e apresente aos estudantes, na aula seguinte, não apenas a informação confiável como também o percurso que você percorreu para averiguá-la.

Continua

Etapa 2 Pesquisando

Assim como fazem os jornalistas que se apoiam em agências de notícias, você e seus colegas vão produzir uma notícia com material disponível em outras fontes. Juntos, vão escolher o tema da notícia; depois, formarão grupos para fazer a curadoria das informações e escrever o texto, procurando adequá-lo a uma publicação em jornal.

Iniciem a pesquisa.

- 1 Façam um levantamento de fatos interessantes que tenham ocorrido recentemente no bairro ou na cidade em que estão.
- 2 Seleccionem o fato a ser noticiado.
- 3 Façam um levantamento dos dados disponíveis sobre o fato. Lembrem-se de buscar informações que respondam às perguntas básicas de toda notícia:

O que aconteceu?

Onde?

Como?

Quando?

Com quem?

Por quê?

- 4 Completem a pesquisa, consultando documentos oficiais, livros, sites de organizações públicas, sites confiáveis etc. Registrem as informações encontradas e a sua fonte completa. As informações serão compartilhadas entre todos os grupos.

Etapa 3 Fazendo a curadoria

Nesta etapa, vocês já vão trabalhar em grupos. É a hora de fazer a curadoria das informações, ou seja, selecionar, entre as informações levantadas, aquelas que o grupo vai usar para escrever a notícia. Sigam as etapas:

- 1 Seleccionem e anotem as informações que vocês consideram que devem fazer parte da notícia. Destaquem com uma cor as principais e com outra, as secundárias.
- 2 Verifiquem se as informações anotadas são fatos ou opiniões sobre o fato. Destaque com uma terceira cor as opiniões. Elas podem fazer parte da notícia, desde que os nomes dos falantes sejam citados.
- 3 Verifique se há alguma informação que o grupo considera importante e não apareceu nas fontes consultadas. Se for o caso, consultem outros materiais para complementar os dados.
- 4 Seleccionem fotografias que possam contribuir para informar melhor sobre o fato.
- 5 Reúnam todo o material selecionado e verifiquem a necessidade de cortar ou adicionar informações.

É lógico!

Para escolher e hierarquizar as informações, você usará a abstração, uma das habilidades do pensamento computacional. Será preciso reconhecer, no conjunto, os dados que são essenciais.

126

Continuação

Sugerimos o uso de recursos de checagem virtual, como o disponível em: <http://nilc-fakenews.herokuapp.com/> (acesso em: 7 abr. 2022).

Etapa 2 – Item 4 – Essa etapa pode ser feita como tarefa de casa, já que os estudantes precisam realizar pesquisas. No retorno, repita o procedimento de anotar os dados na lousa, consultando a turma acerca da relevância do dado e da confiabilidade, que deve ser atestada pelo exame da fonte. Novamente, os estudantes deverão fazer anotações em seus cadernos.

Etapa 3 – Em tese, as informações já estarão predefinidas nesta etapa, mas é possível que ocorra a busca de informações complementares. Caso algum grupo faça isso, verifique se checaram os dados.

Etapa 4 Elaborando a notícia

- 1 Escrevam o texto, organizando-o em parágrafos:
 - 1º parágrafo: escrevam o lide, informando o que aconteceu, quando e onde.
 - 2º parágrafo: apresentem como e por que o fato ocorreu e quais foram suas consequências.
 - 3º parágrafo: incluam outras informações necessárias para a compreensão do fato.Se considerarem necessário, acrescentem mais parágrafos.

Os depoimentos de pessoas que estiveram envolvidas ou presenciaram o fato podem ser incluídos no segundo ou no terceiro parágrafo. Elas ajudam a complementar ou a confirmar as informações com uma visão pessoal.
- 2 Baseando-se nos dados selecionados, elaborem o título da notícia. Ele costuma ser uma frase curta, que antecipa algumas das informações presentes no primeiro parágrafo.
- 3 Verifiquem se o texto procura ser isento, isto é, se não expressa a opinião dos autores da notícia.
- 4 Façam uma leitura atenta do texto em voz alta para perceber se as estruturas das frases estão completas. Depois, leiam mais uma vez para verificar se não há equívocos na ortografia, na concordância etc. Observem também se vocês fizeram bom uso dos conectivos de causa e de conclusão.
- 5 Escolham uma ou mais fotografias para incluir na notícia. Indiquem em que parte da notícia elas podem aparecer e escrevam legendas para contextualizá-las.

Lembra?

As falas de terceiros podem ser reproduzidas entre aspas ou reformuladas pelo autor da notícia. Nos dois casos, usam-se verbos de dizer para identificá-las, como *contou* ou *afirmou*, ou expressões como *segundo*, *de acordo com* etc.



LASSI/MARQUINHOS DA EDITORA

Etapa 4 – Para esta etapa, lembre os estudantes de que o ideal jornalístico é a busca pela neutralidade, mas que a neutralidade absoluta dificilmente é alcançada, porque o ponto de vista acaba se revelando pela escolha de palavras e de informações. Ainda assim, recomende que o grupo evite expressar sua opinião.

Orientações didáticas

Etapa 5 – É importante que os estudantes se acostumem a fazer autoavaliações. Oriente o processo e verifique se há, de fato, uma discussão atenta dos itens, que deve se materializar na produção de uma nova versão do texto.

Etapa 6 – Valorize os aspectos positivos de cada apresentação e sugira correções ou mudanças para enriquecer os trabalhos.

Essa etapa é fundamental para que os estudantes compreendam o sentido da atividade, que se iniciou com o conhecimento do trabalho das agências de notícias e se finaliza com a comparação entre os textos produzidos, que partem do mesmo conjunto de informações, mas resultam em diferentes elaborações, com dados e ênfases distintas. Chame atenção para o fato de a experiência que viveram ser semelhante ao que ocorre no campo jornalístico-midiático, o que deve levá-los a assumir uma postura atenta diante do conteúdo a que têm acesso. Faça perguntas para verificar a análise que fazem do processo e complete os comentários.

Etapa 5 Fazendo uma autoavaliação

Iniciem, agora, a etapa de autoavaliação. Leiam, mais uma vez, o texto e observem os seguintes aspectos:

- As informações estão claras e completas?
- O texto está organizado em parágrafos?
- As principais informações sobre o fato estão concentradas no início do texto?
- O título esclarece qual é o fato noticiado?
- O texto e a linguagem estão adequados a uma notícia de jornal?
- Há palavras ou expressões repetidas que podem ser substituídas por pronomes ou sinônimos?
- Foram usados conectivos que estabelecem relações de causa e de consequência?
- A pontuação está adequada e ajuda a fluidez da leitura?

Após discutirem as perguntas, reescrevam o texto, incorporando as melhorias cabíveis. Se possível, digitem-no e insiram as fotografias selecionadas.

É lógico!

A sequência de perguntas constrói um algoritmo que você pode seguir para avaliar as notícias que precisará escrever em outras ocasiões e poderá ser adaptado para outros gêneros.

Etapa 6 Divulgando o texto

Cada grupo vai ler a notícia em voz alta de modo a ser possível compará-las.

Depois das leituras, discutam:

- Todos os grupos utilizaram as mesmas fontes. Elas resultaram em notícias iguais?
- Vocês acham que alguma notícia apresentou informações que não correspondem à verdade?
- Acham que um ou mais textos podem ter conduzido a uma compreensão muito particular dos fatos, revelando a opinião do grupo?
- Considerando essa experiência, que cuidado um leitor de notícias deve ter?

Após terminarem as discussões, afixem as notícias em um mural ou parede da sala de aula para que vocês possam reler as produções, observar as fotografias, comparar mais uma vez as ideias etc.

Dica de professor

Escolham o membro do grupo que fará a leitura em voz alta e ajudem-no a ensaiar para que o tom de voz, as pausas e a entonação estejam adequados. Esses fatores são importantes para que o sentido do texto seja bem compreendido.

Contar e mostrar

Você gosta de ouvir histórias? Adultos ou crianças, quase sempre paramos quando alguém nos conta uma boa história: um amigo narando como finalmente encontrou o cachorrinho que havia fugido, uma reportagem relatando as dificuldades de um casal para chegar à maternidade, um entrevistado contando um episódio engraçado de sua carreira. Mas é a arte, em especial a literatura, que mais nos oferece histórias. Neste capítulo, vamos estudar duas formas de entrarmos em contato com elas: os contos e os textos teatrais.

E SE A GENTE...

... refletisse sobre os livros?

Antes de mergulhar na literatura, vamos conversar sobre livros. Algum tempo atrás, os livros só eram publicados impressos, em papel, mas hoje em dia há também os livros digitais, que podem ser lidos no computador, em *smartphones*, *tablets* e dispositivos próprios para leitura desse formato.

Etapa 1 Comparando livros impressos e digitais

Leia o texto a seguir.

Olá, leitores!

“Livros Digitais ou Livros Impressos” é um debate que vem crescendo desde o início da popularização dos aparelhos digitais.

Muitas vezes é até difícil acompanhar a tecnologia, pois ela está sempre evoluindo, sempre trazendo novidades. Foi assim com o **VHS**, o vinil e os celulares antigos, porém o livro físico ainda parece ser imbatível em relação à mídia digital. Muito disso se deve à preferência dos leitores pelo livro impresso, em razão da experiência sensorial que ele traz, mas seria apenas essa a vantagem dos livros impressos?

E, por outro lado, seriam os livros digitais formas superiores de leitura? Tudo isso é relativo, depende do que cada um procura, e por isso é importante conhecer as vantagens e desvantagens de cada um para saber qual escolher.

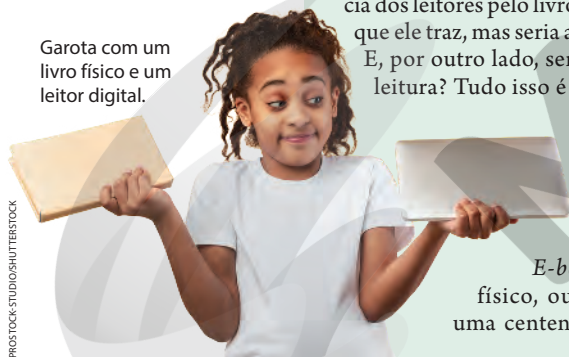
As vantagens da mídia digital

- Não ocupa espaço

E-books não têm peso nem ocupam espaço físico, ou seja, você pode carregar apenas um ou uma centena dentro do seu bolso sem preocupações.

VHS (*Video Home System*, em inglês, ou Sistema Doméstico de Vídeo, em português) é um tipo de mídia de gravação analógica em fitas de vídeo.

Garota com um livro físico e um leitor digital.



CAPÍTULO 5

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

E se a gente... refletisse sobre os livros?

BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 5, 7, 9 e 10.

CEL: 1, 3, 4 e 6.

CELP: 1, 3, 5, 6, 9 e 10.

Habilidades: EF69LP30, EF69LP32, EF69LP33, EF69LP37 e EF67LP21.

Orientações didáticas

Nesta atividade, que antecede a exploração de textos literários propondo uma reflexão sobre os livros, os estudantes são orientados a produzir um *podcast* com base em uma análise comparativa. Essa produção insere-se em um conjunto de atividades destinadas a estimular e a qualificar o trato com as tecnologias de informação e comunicação, para que os estudantes considerem não apenas a possibilidade de acesso e compartilhamento de informações, mas também o uso dos ambientes da *web* para produzir conhecimentos e desenvolver projetos autorais. A seção pode propiciar uma atividade interdisciplinar com Ciências ou Geografia (leia sobre Interdisciplinaridade no MP geral). A análise dos benefícios dos *e-books* pode ser complementada e/ou contestada com a reflexão acerca da obsolescência programada, ou seja, da estratégia de empresas que programam o tempo de vida dos produtos para que durem menos do que a tecnologia permite ou criam melhorias de desempenho em curto espaço de tempo para motivar o consumidor a comprar um novo modelo. Sugerimos que um vídeo sobre o conceito seja apresentado como mote para a discussão. Uma opção é o vídeo *Obsolescência programada*, produzido pela Agence France-Presse Brasil (AFPBR), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=15smJwreHko>. Acesso em: 25 abr. 2022. Os estudantes podem discutir os impactos ambientais, como o maior descarte de lixo e a demanda elevada de energia e matéria-prima para produzir os bens.

Além disso, livros digitais são mais práticos até mesmo para serem lidos, já que não é preciso ter uma posição exata para segurar, sem páginas dobrando na hora que não devem.

- **Maior durabilidade**

Os livros digitais também apresentam a vantagem de ter uma durabilidade, tecnicamente, infinita. Eles não podem ser rasgados ou fazer a famosa “orelha”.

- **Nenhuma árvore usada na sua criação**

Atualmente existe uma grande preocupação com o meio ambiente e, nesse quesito, os *e-books* também vencem, afinal não é necessária uma única árvore para a sua criação e distribuição.

- **Preço**

Cópias digitais são mais baratas para serem produzidas e não precisam de transporte, exportação ou qualquer gasto adicional. Por esse motivo, são muito mais baratas que uma versão física. Geralmente um *e-book* não custa mais do que 20 reais; alguns podem até custar centavos.

- **Variedade**

Outra grande vantagem dessa mídia é a facilidade de acesso a diversos títulos. Sabe aquele livro que você procura em toda biblioteca e não acha? Provavelmente ele está apenas a alguns *clicks* de distância no seu *smartphone*.

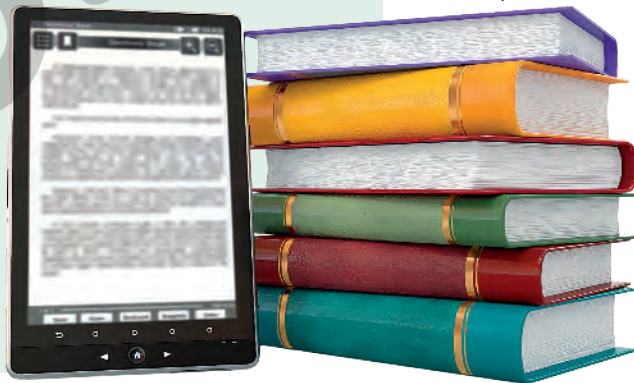
- **Interatividade**

Esse tipo de livro apresenta uma interatividade que não pode ser alcançada pelas versões impressas. A interatividade é talvez a maior vantagem do *e-book*. Você pode ter *links* funcionais, gráficos animados, pequenos vídeos, GIFs, comentários em áudio, *sites* de desmembramento. Enfim, uma infinidade de recursos que podem acelerar o processo de aprendizado e otimizar a busca por informações.

Em suma, o *e-book* é uma alternativa mais barata, duradoura e com muito mais interatividade que os livros impressos, mas ainda assim não pode ser considerado uma versão superior, principalmente para os leitores que o utilizam com o objetivo de estudar. Nesses casos, o livro físico ainda pode ser a melhor opção, e isso não parece ser algo passageiro.

Para entender o porquê de os livros físicos não se tornarem obsoletos, é preciso entender suas vantagens, que vão muito além do sensorial.

E-book em tablet e pilha de livros.



MAXX-STUDIO/SHUTTERSTOCK

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

Orientações didáticas

Etapa 1 – Para produzir o quadro, os estudantes devem usar procedimentos de pesquisa com os quais se familiarizaram nos dois capítulos anteriores, nas atividades de leitura de textos com fins de pesquisa (ampliação do verbete *máscara*, em **Fora da caixa**, no Capítulo 3) e de curadoria de informações (produção de notícia escrita, em **Fora da caixa**, no Capítulo 4). Caso não seja possível o uso de equipamentos para pesquisa na sala de aula, oriente-os a realizar com tarefa de casa.

Verifique como os estudantes estão lidando com as informações disponíveis, acompanhando-os sempre que possível. Se considerar interessante, planeje, antes da Etapa 2, um encontro entre duplas para que possam comparar seus quadros e perceber equívocos ou lacunas.

As vantagens do livro físico

• Sensação de algo físico

A vantagem [...] das versões impressas é justamente a sensação de você ter algo em mãos, o cheiro do livro, a textura da página, tudo isso aumenta o prazer da leitura e a satisfação de comprar algo novo e excitante que não seja apenas um aplicativo.

• Concentração

Apesar de os livros digitais chamarem mais a atenção e serem mais interativos, essas duas qualidades podem prejudicar a leitura, principalmente no caso de crianças. Alguns estudos com grupos de teste lendo o mesmo livro nos diferentes formatos tiveram resultados diferentes de entendimento e de retenção de informação, com o livro impresso tendo melhores resultados.

Apesar de a interatividade ajudar na busca por informação, ela pode atrapalhar se causar muita distração, principalmente em leitores mais novos.

• Cansaço

Livros físicos são geralmente menos cansativos do que os digitais; a luz de fundo dos aparelhos celulares e *tablets* é cansativa para os olhos, podendo assim diminuir o tempo que você passa com um livro.

• Conclusão

O fato primordial é que não há uma versão superior a outra, ambas têm o que cada tipo de leitor precisa. Nessa discussão se encaixa muito o termo “Ferramenta certa para o trabalho certo”. Independentemente de qual seja o melhor, a principal coisa a se fazer na discussão “Livros Digitais ou Livros Impressos” é entender qual é a sua necessidade e qual dos dois deixa você mais confortável.

Já para os estudantes a recomendação é, sim, optar por livros físicos por terem menos formas de desviar a concentração. [...]

E para você, qual é a melhor opção e qual delas o ajuda a aprender mais?

Até mais!

HENRIQUE, Matheus. Saiba as vantagens e desvantagens entre livros impressos e digitais. **Canal do Ensino**. [S. l.], [entre 2012 e 2018]. Disponível em: <https://canaldoensino.com.br/blog/saiba-as-vantagens-e-desvantagens-entre-livros-impressos-e-digitais>. Acesso em: 13 abr. 2022.

Com base no modelo a seguir, você e um colega vão elaborar no caderno um quadro comparativo com as vantagens dos dois formatos de livro, completando-o com informações extraídas do texto que acabaram de ler.

	Livro digital	Livro impresso
É mais fácil de transportar.	X	
A compra é mais excitante.		X
Tem menor preço.		

É lógico!

Para criar o quadro, vocês deverão abstrair, isto é, selecionar, entre todas as informações disponíveis, apenas aquelas que são relevantes para a comparação que precisam fazer.

Orientações didáticas

Etapa 2 – Sugerimos que os *podcasts* sejam postados no *blog* da turma e que os estudantes sejam convidados a comentá-los. Atribua a cada estudante um *podcast*, para que nenhum deles deixe de ser comentado, e proponha que escolham um segundo. Após o prazo combinado, verifique as avaliações e elogie, em sala, algumas bem realizadas, assim como eventuais inadequações, para que os estudantes saibam que suas produções estão sendo acompanhadas.

Caso prefira, realize a atividade na sala de aula: forme grupos com quatro duplas. Os estudantes vão ouvir e comentar os *podcasts* dos colegas, observando a qualidade do conteúdo apresentado e o estilo da apresentação, que deve conseguir instruir e, simultaneamente, cativar o ouvinte.

Se não puder contar com equipamentos para gravação e/ou reprodução do áudio, sugerimos que a atividade seja adaptada: os estudantes podem preparar o roteiro e apresentá-lo para pequenos grupos. Nesse caso, logo após cada apresentação, organize uma rodada de comentários. Se optar por essa estratégia, veja se é possível reservar outros espaços da escola de modo que os grupos possam se espalhar e fazer suas apresentações e comentários sem interferência das falas de outros grupos.

Completem e enriqueçam o quadro com outras informações retiradas de seu repertório pessoal e de fontes de pesquisa. Usem procedimentos de pesquisa estudados anteriormente: encontrar fontes confiáveis, comparar dados, descartar dados que não possam ser confirmados, selecionar informações mais relevantes, fazer marginais etc.

Etapa 2 Elaborando nosso *podcast*

Você e seu colega vão gravar um *podcast* simulando um debate e se revezar para mostrar as vantagens do livro impresso e as do livro digital. O objetivo é levar conhecimento ao leitor, mas vocês também vão se preocupar em fazer um *podcast* que seja agradável de ouvir.

A gravação deve durar, no máximo, dois minutos. Para a realização e a gravação do áudio, vocês podem utilizar um celular ou outros recursos disponíveis na escola.

- Antes de gravar, planejem a apresentação e elaborem o roteiro, definindo quais serão os pontos abordados e em que ordem aparecerão. O roteiro deve listar e organizar o conteúdo, inclusive indicando o tempo disponível para cada momento de fala. Ele será um guia, e não um texto a ser lido.
- Definam qual de vocês vai falar das vantagens do livro impresso e qual vai defender o livro digital.
- Um de vocês iniciará a apresentação expondo uma característica vantajosa do livro impresso ou do livro digital, e o outro discordará dessa opinião, trazendo novos argumentos. Essa troca de turnos continuará até o final do *podcast*, momento em que vocês convidarão o ouvinte a refletir sobre o tema.
- Iniciem o *podcast* cumprimentando o ouvinte e informando o tema que vão debater.
- Procurem agir de forma espontânea: muitos *podcasts* de divulgação de conhecimento costumam ter um tom mais descontraído e o tema em foco permite isso.
- Lembrem-se de fazer a gravação em um lugar silencioso para que não haja ruídos interrompendo ou se sobrepondo às vozes. Façam um teste antes de iniciar a gravação definitiva.
- No momento da gravação, falem em ritmo e volume adequados, tomando cuidado para que os turnos de fala sejam respeitados e as vozes não se sobreponham.
- Escutem e analisem a gravação para ver se há necessidade de refazer o debate.
- Para tornar o *podcast* mais interessante, vocês podem incluir efeitos sonoros, trechos de músicas, trechos de falas de personagens bem conhecidos etc. Se optarem por isso, incluam os dados no roteiro.

O *podcast* será postado no *blog* da turma e também receberá comentários dos colegas.

Dica de professor

Não deixem de ensaiar. O ensaio é fundamental para que vocês saibam como fazer a troca de turnos e para ganharem desenvoltura.

Leitura 1 CONTO

É hora de literatura! Você vai conhecer um conto do escritor paulista Marcos Rey. Antes de iniciar a leitura, responda às questões.

1. Quais expectativas você tem em relação ao conto, considerando seu título? **1 a 3. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.**
2. Que tipo de situação pode ser narrada?
3. Qual é o tom esperado (sério, bem-humorado, educativo etc.)?

Pega ladrão, Papai Noel!

Ele não era bem um Papai Noel, era mais um **Santa Claus**, pois trabalhava numa cadeia de lojas **multinacional**, a Emperor Presentes e Utilidades Domésticas, aquela grande, da avenida. Consta, inclusive, que fez um curso de seis semanas nos próprios **States** para testar e aperfeiçoar sua tendência **vocacional**, obtendo boa nota, apesar de cantar o “**Jingle Bell**” com imperdoável sotaque latino-americano. Mas seu visual, mesmo sem uniforme, impressionou favoravelmente a **banca examinadora**: era gordo, como convém a um Papai Noel; tinha olhos da cor do céu e a capacidade de sorrir durante horas inteiras sem nenhum motivo aparente. Aliás, um Papai Noel é isso: uma mancha vermelha que sabe rir e às vezes fala.

– Você está ótimo! – disse-lhe o chefe da seção de brinquedos.
– As crianças vão adorá-lo!

Era véspera de Natal e a Emperor andava preocupadíssima com as vendas, inferiores ao ano anterior. E preocupada com outra coisa ainda: o incrível número de furtos, razão por que o Papai Noel além de sorrir e estimular as vendas teria que ser também um **olheiro**, um insuspeito fiscal de seção.

Ele passeava pelo atraente departamento de brinquedos eletrônicos, juntamente com seu sorriso, e acabara de passar a mão nos cabelos louros de um garotinho, quando viu. Viu o quê? Um homem, e mais que ele, sua mão **surru-piando** um trenzinho de pilha, imediatamente metido numa bolsa promocional da Emperor. Interrompendo em meio seu sorriso, Papai Noel deu um passo firme e fez voz de vigia:

– Por favor, me deixe ver essa bolsa!

Nem todo susto é paralisante: o homem, sem largar a bolsa, saiu em disparada pela seção de brinquedos, empurrando pessoas, chutando coisas, derrubando e pisando em brinquedos. Atrás desse furacão, seguia outro furacão, este **encarnado**, o Papai Noel aludido, que repetia em cores mais vivas os desastres provocados pelo primeiro.

Santa Claus: nome do Papai Noel em inglês.

Multinacional: que opera em vários países.

States: forma usada, em inglês, para fazer referência aos Estados Unidos da América.

Vocacional: relativa a um talento natural.

“Jingle Bell”: famosa canção de Natal estadunidense.

Banca examinadora: grupo de pessoas que avalia o desempenho de um estudante durante a apresentação do trabalho final de um curso.

Olheiro: pessoa paga para observar determinada atividade e reportar informações a quem a contratou.

Surrupiando: roubando.

Encarnado: de cor vermelha.



LASSMARE/ARQUIVO DA EDITORA

133

Leitura 1

BNCC em foco

CG: 1, 3, 4, 8 e 9.

CEL: 1, 2, 3 e 5.

CELP: 1, 2, 3, 7 e 9.

Habilidades: EF69LP44, EF69LP47, EF69LP49, EF69LP53, EF69LP54, EF67LP28 e EF67LP37.

Orientações didáticas

Sugerimos uma primeira leitura silenciosa das perguntas de antecipação e do conto.

Questão 1 – É possível que os estudantes relacionem o título a uma história de aventura vivida por um Papai Noel e um ladrão.

Questão 2 – A participação de um Papai Noel na história sugere um acontecimento em época natalina.

Questão 3 – O fato de a história envolver um Papai Noel e um ladrão é algo inusitado. Logo, é possível que os estudantes mencionem que a narrativa deve ter tom bem-humorado.

Em seguida, você pode dividir o conto em três partes (parágrafos 1 a 5, 6 a 9 e 10 a 20), formar trios e pedir a cada integrante que apresente uma das partes aos outros. Essa atividade os ajudará a resolver dúvidas relativas aos acontecimentos narrados. Eles também podem confrontar as expectativas com a história que leram, apontando semelhanças e divergências. Acompanhe as discussões dos grupos, coletando dados que possa usar para avaliar a compreensão e reencaminhar a leitura, se for preciso.

A última etapa, a ser realizada antes da correção das atividades da seção **Desvendando o texto** e, portanto, após a reflexão promovida pela seção, é a leitura em voz alta. Escolha três estudantes para, seguindo a mesma divisão em parágrafos, fazer a leitura expressiva do texto.

Aproveite a oportunidade para fazer combinados com os estudantes, como: haverá respeito aos colegas, mesmo quando errarem a leitura ou ficarem nervosos (o que é comum); a sala ficará em completo silêncio no momento da leitura em voz alta; todos terão a oportunidade ler ao longo do ano letivo etc.

A cena prosseguiu com mais dramaticidade e ruídos na escadaria da Emperor, pois a seção de brinquedos era no sexto andar. No quarto pavimento Papai Noel chegou a grampear o ladrão pelo braço, mas este conseguiu escapar, livrando oito degraus entre o quarto e o segundo andares. Aí, novamente Papai Noel pôs a mão enluvada no fugitivo, mas um grupo de pessoas que saía do elevador poluiu a imagem e ele tornou a ganhar distância.

Na avenida a perseguição teve novos aspectos e emoções. A pista era melhor para corridas apesar de ainda maior o número de pessoas e obstáculos. O ladrão logo à saída da loja chocou-se com uma mulher que carregava mil pacotes, pacotinhos e pacotões. Foram todos para o chão. Um propagandista de longas pernas de pau fez uma aterrissagem forçada, que o aeroporto de Congonhas teria desaconselhado devido ao mau tempo. O Papai Noel também empurrava, esbarrava e derrubava, **aduzindo** ao seu esforço o clássico “pega ladrão!”, um refrão tão comum na cidade que não entendo como ainda não musicaram. Na primeira esquina, quase... Um carro bloqueou a fuga do homem, que ficou hesitante enquanto seu colorido perseguidor se aproximava em alta velocidade.

Quando o ladrão do brinquedo entrou numa galeria da Barão, os espectadores, digamos assim, tiveram a impressão de que tinham se livrado do Papai Noel. Mas a câmera 2 logo mostrou o santo velhinho entrando também na galeria com o mesmo ímpeto dos primeiros **fotogramas**. Todavia, embora corresse em **milhas** e o outro em quilômetros, não conseguia alcançá-lo.

Consta que Papai Noel perseguiu o ladrão inclusive no Minhocão, de ponta a ponta, onde é proibida a circulação de pedestres. Também sem resultado.

A história, que nem história é, podia acabar aqui, mas prefiro que acabe lá.

Lá, onde?

Naquele quarto de subúrbio.

Aduzindo: trazendo.

Fotogramas: imagens de um filme.

Milhas: unidade de distância utilizada em países de língua inglesa. Equivale a 1 609 metros.

Aeroporto na cidade de São Paulo.

Referência à rua comercial Barão de Itapetininga, no centro da capital paulista.

Nome popular do Elevado Presidente João Goulart, viaduto no centro de São Paulo.



LASSAR/ARQUIVO DA EDITORA

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

Aquela noite, o ladrão, à meia-noite em ponto, deu para o filho o belo presente das lojas Emperador, o trenzinho de pilha, que tinha luzes diversas e até apitava, excessivamente incrementado para qualquer garoto pobre.

O menino, que sabia dos apuros do pai, não recebeu alegremente a maravilha eletrônica.

– Papai, o senhor não devia ter comprado.

– Mas não comprei.

– Ahn?

– Ganhei.

– De quem?

– De Papai Noel, ora. Bom cara. Nem precisei pedir. Ele correu atrás de mim e me deu o presente. Disse que a pilha dura três meses. Legal, não?

REY, Marcos. Pega ladrão, Papai Noel! In: MACHADO, Antônio de Alcântara et al. **De conto em conto**. São Paulo: Ática, 2006. p. 42-46. (Coleção Quero Ler: Contos).

Agora, siga as orientações do professor. Você e os colegas vão discutir o texto e se preparar para uma leitura em voz alta que expresse, com os recursos da oralidade, a compreensão que tiveram.

DESVENDANDO O TEXTO

1. O conto se inicia com a apresentação de um personagem: um Papai Noel recém-contratado. **1a. O homem era gordo, tinha olhos azuis e conseguia sorrir por muitas horas.**
 - a) Que características tornavam aquele homem ideal para o cargo?
 - b) Além das habituais funções, esse Papai Noel teria um trabalho especial. Qual? Por que ele havia se tornado necessário?
2. Releia o seguinte trecho. **1b. O Papai Noel deveria observar os frequentadores da loja à procura de possíveis ladrões, já que o número de furtos havia aumentado.**

Ele passeava pelo atraente departamento de brinquedos eletrônicos, juntamente com seu sorriso, e acabara de passar a mão nos cabelos louros de um garotinho, quando viu. Viu o quê? [...]

- a) A expressão *juntamente com seu sorriso* contribui para a impressão de que o Papai Noel age de modo simpático, divertido ou fingido? Por quê? **2a. Fingido. Porque a expressão sugere que o sorriso do Papai Noel não era espontâneo, mas planejado.**
- b) As ações expressas por “acabara de passar” e “viu” ocorrem simultaneamente? Explique sua resposta.
- c) O narrador usou “quando viu. Viu o quê?” em lugar de contar diretamente o que foi visto. Que efeito essa estratégia produz?
- d) O que o Papai Noel fez depois de ter visto o que viu? Por que ele agiu assim?

De quem é o texto?



ANA OTTONI/FOLHARES

O escritor Marcos Rey em 1991.

Marcos Rey (1925-1999) nasceu na cidade de São Paulo, cenário da maior parte de seus livros. Escreveu contos, crônicas e romances para o público infantojuvenil, mas também obras para o público adulto, inclusive roteiros para rádio, cinema e TV. Adorava abusar do suspense e do humor. Talvez você conheça os famosos **O mistério do cinco estrelas** ou **O rapto do garoto de ouro**, que fizeram grande sucesso.

2b. Não. A ação de passar a mão nos cabelos ocorre um pouco antes da ação de ver.

2c. A forma usada chama mais atenção para o ato de ver, perceber, e, assim, contribui para o suspense.

2d. O Papai Noel pediu para ver a sacola de um homem que estava na loja, porque o flagrara roubando um trenzinho de pilha.

Orientações didáticas

Desvendando o texto – Aproveitaremos o texto de Marcos Rey para construir com os estudantes, em **Como funciona um conto?**, uma abordagem da estrutura do conto e, por extensão, das narrativas.

Sugerimos que as questões 1 a 4 desta seção sejam resolvidas individualmente e corrigidas. Elas possibilitam verificar se os estudantes compreenderam a primeira parte da narrativa, em que vemos elementos tradicionais do gênero.

Em seguida, os estudantes podem resolver, em trios, as questões 5 a 7. Por fim, eles podem realizar, individualmente, as atividades de **Como funciona um conto?**, para rever e consolidar os elementos básicos da narrativa.

Orientações didáticas

Questão 4 – Os estudantes podem indicar que é engraçada, por exemplo, a passagem em que se estabelece uma relação entre a queda do homem que usava pernas de pau e a aterrissagem forçada de um avião.

Questões 5, 6 e 7 e Fala aí! – Ajude os estudantes a associar as respostas que deram às atividades 5, 6 e 7 à reflexão proposta pelo boxe **Fala aí!**. Faça perguntas que os auxiliem a observar a quebra de expectativa em relação ao homem que pegou o brinquedo e a desconstrução da figura tradicional do Papai Noel como um velhinho bom e gentil. Esses recursos revelam uma crítica.

Aproveite também para refletir com os estudantes acerca dos mecanismos criados para a movimentação da economia (datas comemorativas, por exemplo, que muitas vezes se sobrepõem aos elementos afetivos). Toda a discussão contribui para que os estudantes percebam que o conto é mais complexo do que parece em princípio e que, quanto mais desenvolverem estratégias diversas de leitura, mais prazer terão no contato com o texto literário.

Auxilie os estudantes a perceber que há uma crítica ao consumismo e à noção de que a felicidade está vinculada à posse de certos objetos. A ação do pai é incorreta, porque ele furtou algo, mas a figura do Papai Noel também parece ser reprovável, já que ela é vista, nesse conto, como um símbolo da sociedade consumista.

3a. Narra-se uma perseguição, com momentos em que o ladrão é quase capturado, mas consegue fugir. Durante a fuga, carros e pessoas funcionam como obstáculos para perseguidor e fugitivo.

3. A partir do sexto parágrafo, a narrativa começa a ficar parecida com cenas de filmes de ação.

- 3c. A cidade de São Paulo é muito populosa e bastante movimentada, o que ajuda a construir a
- a) Por que temos essa impressão? *ideia de uma perseguição emocionante.*
 - b) A relação com o cinema é explorada pelo próprio narrador no oitavo parágrafo. Que palavras ou expressões do texto se referem a essa arte?
 - c) A narrativa se passa em São Paulo. Quais características dessa cidade contribuem para a construção das cenas de perseguição?

4. O humor também foi um recurso usado pelo narrador. Cite uma passagem que você considere engraçada.

5. O final da história surpreende o leitor.

- a) Que substantivos foram usados nos parágrafos 6 a 9 para nomear o personagem que pegou o brinquedo?
- b) Como esse mesmo personagem é visto pelo leitor no final da narrativa?
- c) A história se passa em uma época específica do ano. Como ela ajuda a justificar a ação do personagem?

6. Releia um dos parágrafos do final do conto.

A história, que nem história é, podia acabar aqui, mas prefiro que acabe lá.

- a) A que se refere o termo *lá*? *6a. À casa de subúrbio em que vive a família do ladrão.*
- b) Se a história terminasse “aqui”, falaria de um roubo. O que muda quando o narrador dá continuidade a ela? *6b. Ela passa a falar do amor de um pai pelo filho.*
- c) Esse é o único ponto do texto em que o narrador usa a primeira pessoa. Que palavra a revela? *6c. Prefiro.*
- d) Esse uso da primeira pessoa revela que ele é um dos personagens ou que opina sobre os fatos? *6d. Opina sobre os fatos.*

O conto é narrado por um **narrador-observador**. Esse tipo de narrador conta a história sem participar dela e, por isso, usa a terceira pessoa. Ele pode ser **onisciente**, quando conhece todos os fatos, inclusive o que se passa no interior dos personagens (seus pensamentos e sentimentos). Pode, ainda, fazer comentários sobre aquilo que conta.

7. Se você voltar ao início do texto, perceberá que o narrador já demonstrava antipatia pelo Papai Noel.

- a) O Papai Noel é visto no conto como um sujeito muito distante da realidade brasileira. Como essa ideia foi sugerida pelo narrador?
- b) No final do primeiro parágrafo, o narrador afirma que um Papai Noel é “uma mancha vermelha que sabe rir e às vezes fala”. Esse trecho revela antipatia pelo “bom velhinho” do conto ou por qualquer Papai Noel? *7b. Por qualquer Papai Noel; é uma generalização.*
- c) A loja contratou um Papai Noel esperando aumentar suas vendas. Como é esse Papai Noel?

7c. Esse Papai Noel é uma espécie de vendedor, contratado para estimular o consumo.

136

3b. Espectadores, câmera 2 e fotografamas.



Biblioteca cultural

Para conhecer mais sobre Marcos Rey, pesquise na Enciclopédia Itaú Cultural, disponível na internet. Aproveite para conhecer, na página da enciclopédia, um recurso que apresenta o conteúdo do texto usando Libras (Língua brasileira de sinais).

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

5a. *Homem, furacão, ladrão e fugitivo.*

5b. *Como o pai de um garotinho.*

5c. *A ação se passa na véspera de Natal, data em que os pais se sentem pressionados a oferecer bons presentes aos filhos.*

7a. *O personagem trabalha para uma multinacional e fez um curso de Papai Noel nos EUA.*

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

Fala aí!

Um **conto** como esse não é para ser lido ao pé da letra, isto é, não devemos concluir que o narrador (ou o autor) estimula ou justifica os furtos. O que a história sugere ao leitor?

COMO FUNCIONA UM CONTO?

As atividades propostas até agora exploraram vários aspectos importantes do conto, ligados aos **elementos básicos** da narrativa. Vamos retomá-los.

A importância do espaço

A cidade movimentada contribui para as cenas emocionantes de perseguição, e a loja de departamentos explica a presença de um Papai Noel.

A questão do tempo

As ações narradas duram algumas horas e ocorrem na véspera de Natal, o que dá um sentido específico para o ato do ladrão.

As características dos personagens

A narrativa destaca a disputa do Papai Noel e do ladrão, que têm interesses conflitantes.

O comportamento do narrador

Ele conta uma história de que não participa, mas mostra antipatia por um dos personagens.

Vejamos o **enredo**, conjunto de fatos constituído de quatro partes.

- **Situação inicial:** apresentação dos fatos iniciais, que contextualizam a história.
- **Conflito** ou **complicação:** fato que altera a situação inicial.
- **Clímax:** momento de maior tensão na narrativa.
- **Desfecho:** solução do conflito.

As questões seguintes vão ajudar você a observar a construção do enredo.

1. Que fato começa a modificar a situação inicial?
2. O conflito opõe os interesses de dois personagens. Quais são esses interesses?
3. Qual é o clímax do conto?
4. Durante a perseguição, você torcia pela captura do ladrão? Por quê?
5. Por que o narrador optou por não contar ao leitor o motivo do furto desde o início da história?
6. O desfecho do conto mostra que essa narrativa tem um tema social. Que aspecto de nossa sociedade ela quer destacar?

6. Sugestão: A desigualdade social, o consumismo.

Da observação para a teoria

O gênero textual **conto** é uma narrativa breve, geralmente construída em torno de um fato principal. A descrição dos personagens, do espaço e do tempo e a apresentação das ações pelo narrador não se alongam; limitam-se ao que é importante para narrar o acontecimento e produzir algum efeito sobre o leitor.

1. A ação do ladrão, que pega o trenzinho e o coloca na bolsa.

2. O Papai Noel quer exercer sua função de vigia, impedindo o furto de objetos, enquanto o ladrão quer levar o brinquedo para o filho.

3. A perseguição ao ladrão.

4. Resposta pessoal. É provável que boa parte da turma responda afirmativamente, justificando que o Papai Noel tinha uma função a cumprir.

5. Para manter o suspense ao longo da narrativa, obtendo o efeito surpresa e fazendo o leitor se deparar com um final inesperado para muitos.

Orientações didáticas

Como funciona um conto? – Questão 6 – É provável que parte da turma recorra à paráfrase, com a retomada da narrativa. Ajude os estudantes a nomear aquilo que identificaram. Por exemplo, em lugar de dizer algo como “as pessoas gostam de comprar sem necessidade”, devem tentar apontar o consumismo.

Biblioteca do professor

PIGLIA, Ricardo. **O laboratório do escritor**. Tradução Josely Vianna Baptista. São Paulo: Iluminuras, 1994.

Sugerimos a leitura do texto “Teses sobre o conto” para estudo da teoria proposta pelo especialista argentino Ricardo Piglia, especialmente para a reflexão sobre a unidade de efeito.

Leitura 2

BNCC em foco

CG: 1, 3, 4, 8 e 9.

CEL: 1, 2, 3 e 5.

CELP: 1, 2, 3, 7 e 9.

Habilidades: EF69LP44, EF69LP47, EF69LP49, EF69LP53, EF69LP54, EF67LP28 e EF67LP37.

Orientações didáticas

Sugerimos uma primeira leitura silenciosa para que os estudantes conheçam a narrativa e possam lidar intimamente com os sentimentos que ela desperta. Depois, um estudante pode ser convidado a fazer uma leitura expressiva do texto. Se achar conveniente, convide um deles previamente para que possa preparar a leitura.

Lembre-se de não centralizar esse tipo de atividade sempre no mesmo estudante. Procure convidar cada dia um e combinar isso previamente com eles. Converse com os estudantes mais tímidos para que possam também ler em algum momento do ano. Garanta que haja um ambiente seguro e de respeito para que os estudantes tímidos possam se sentir tranquilos em sua exposição.

Leitura 2 CONTO

Para continuar refletindo sobre os contos, leia agora outra narrativa que destaca relações humanas. É o conto “Trem Fantasma”, do escritor gaúcho Moacyr Scliar.

Trem Fantasma

Afinal se confirmou: era **leucemia** mesmo a doença de Matias, e a mãe dele mandou me chamar. Chorando, disse-me que o maior desejo de Matias sempre fora passear de Trem Fantasma; ela queria satisfazê-lo agora, e contava comigo. Matias tinha nove anos. Eu, dez. Cocei a cabeça. Não se poderia levá-lo ao parque onde funcionava o Trem Fantasma.

Teríamos de fazer uma improvisação na própria casa, um antigo palacete nos **Moinhos de Vento**, de móveis escuros e cortinas de veludo cor de vinho.

A mãe de Matias deu-me dinheiro; fui ao parque e andei de Trem Fantasma. Várias vezes. E escrevi tudo num papel, tal como escrevo agora. Fiz também um esquema. De posse destes dados, organizamos o Trem Fantasma.

A sessão teve lugar a 3 de julho de 1956, às 21 horas. O **minuano** assobiava entre as árvores, mas a casa estava silenciosa. Acordamos o Matias. Tremia de frio. A mãe o envolveu em cobertores. Com todo o cuidado colocamo-lo num carrinho de bebê. Cabia bem, tão mirrado estava. Levei-o até o **vestíbulo** da entrada e ali ficamos, sobre o piso de mármore, à espera. As luzes se apagaram. Era o sinal. Empurrando o carrinho, precipitei-me a toda velocidade pelo longo corredor. A porta do salão se abriu; entrei por ela.



Biblioteca cultural

No *site* oficial de Moacyr Scliar há uma área com *book trailers*: você pode ouvir trechos de suas obras.

Bairro da cidade de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul.

Leucemia: tipo de câncer.

Minuano: vento forte e frio que sopra no Rio Grande do Sul após as chuvas de inverno.

Vestíbulo: entrada principal da casa.



LASMAR ARQUIVO DA EDITORA

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

Ali estava a mãe de Matias, disfarçada de bruxa (grossa maquilagem vermelha. Olhos pintados, arregalados. Vestes negras. Sobre o ombro, uma coruja empalhada. Invocava deuses malignos). Dei duas voltas pelo salão, perseguido pela mulher. Matias gritava de susto e de prazer. Voltei ao corredor. Outra porta se abriu – a do banheiro, um velho banheiro com vasos de samambaia e torneiras de bronze polido. [...] Saindo dali entrei num quarto de dormir onde estava o irmão de Matias, como esqueleto (sobre o tórax magro, costelas pintadas com tintas fosforescentes; nas mãos, uma corrente enferrujada). [...] Assim era o Trem Fantasma, em 1956.

Matias estava exausto. O irmão tirou-o do carrinho e, com todo o cuidado, colocou-o na cama. Os pais choravam baixinho. A mãe quis me dar dinheiro. Não aceitei. Corri para casa. Matias morreu algumas semanas depois. Não me lembro de ter andado de Trem Fantasma desde então.



SCLIAR, Moacyr. **Contos reunidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 316-317.

De quem é o texto?



BETO SCLIAR/FOLHAPRESS

O escritor Moacyr Scliar em 2007.

Moacyr Scliar (1937-2011) formou-se em Medicina, mas adorava fazer literatura. Escreveu romances, crônicas e contos, muitos deles publicados também em outros países. Viajou bastante pelo Brasil e pelo mundo fazendo palestras sobre suas obras e recebeu vários prêmios literários por elas.

REFLETINDO SOBRE O TEXTO

1. Ao contrário da narrativa de “Pega ladrão, Papai Noel!”, a situação inicial de “Trem Fantasma” não é dada ao leitor. Ele precisa deduzi-la.
 - a) Qual era a relação entre o narrador e Matias?
 - b) A família de Matias já desconfiava de que ele sofria de leucemia?
 - c) Como você imagina as semanas ou os meses anteriores da vida do menino e da família dele? Justifique com dados do texto.
2. A complicação tem início quando o narrador é chamado pela mãe do menino doente.
 - a) O que ela lhe pede?
 - b) Embora tivesse apenas 10 anos, o narrador levou muito a sério o pedido da mulher. Como ele agiu?
3. O desfecho desse conto surpreende o leitor, como acontece com “Pega ladrão, Papai Noel!”? Explique sua resposta.
4. O narrador não oferece informações detalhadas dos personagens do conto.
 - a) Além de Matias, quais são esses personagens?
 - b) Que objetivo é comum a todos eles?

1a. Eles eram amigos.

1b. Sim.

1c. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

2a. A mãe pede ao narrador que a ajude a simular um trem-fantasma na casa para satisfazer um desejo de Matias.

2b. O narrador foi a um parque de diversões para conhecer o brinquedo e fazer um projeto que permitisse imitá-lo na casa do amigo.

3. Não. Ele apenas confirma a morte do menino, que já era esperada.

4a. Sua mãe, seu pai, seu irmão e o próprio narrador.

4b. Realizar o desejo do menino doente de passear de trem-fantasma.

Orientações didáticas

Questão 6a – Pergunte aos estudantes se eles haviam percebido, antes de ler a questão, que havia dois tempos. É possível que alguns respondam “não”; nesse caso, pergunte o que, na opinião deles, criou esse efeito para verificar se percebem que foi a concentração das ações narradas no tempo passado. Questione, então, se seria dispensável a referência ao presente. É esperado que eles digam que o presente também importa, porque mostra as consequências daquela experiência na vida do narrador.

Questão 6b – O fato de não aceitar dinheiro e o de correr para casa mostram que o menino ajudou na simulação por amizade e que estava triste. O fato de não ter mais brincado em um trem-fantasma sugere que a lembrança de Matias é dolorosa.

Fala aí! – Possibilite que estudantes falem de sua experiência. É provável que comentem que ficaram comovidos. Alguns podem não gostar disso por sentir que foram manipulados pelo autor. Peça-lhes que sintetizem as obras que indicarem, caso sejam desconhecidas, e justifiquem a indicação.

Sabia? – Mostre o conto e o boxe ao professor de Ciências. Talvez ele possa retomar o tema em suas aulas quando for explorar a relação entre a produção de medicamentos e o desenvolvimento científico e tecnológico, aspecto previsto em uma das habilidades relativas ao 6º ano (EF06CI04).

- c) Em sua opinião, a ausência de detalhes impede o leitor de simpatizar com os personagens? Por quê?

Nesse conto, o narrador é um dos personagens da história. Portanto, narra em primeira pessoa e é chamado de **narrador-personagem**. Esse tipo de narrador pode ser o personagem principal ou um personagem secundário que conta algo que testemunhou. Ambos têm uma visão limitada porque só podem contar aquilo que viram e não têm acesso ao que se passa na mente dos demais personagens.

5. Nesse conto, o espaço é um recurso fundamental para o efeito da narrativa. **5a. Era um antigo palacete, com móveis escuros e cortinas de veludo cor de vinho.**

a) Como era a casa da família de Matias? **5b. Era noite e ventava forte.**

b) No momento da simulação do trem-fantasma, como estava o clima?

c) As características da casa e do clima pareciam aliar-se (trabalhar em parceria) aos personagens para a simulação da brincadeira. Explique essa ideia. **6a. “E escrevi tudo num papel, tal como escrevo agora”; “Não me lembro de ter andado de Trem Fantasma desde então”.**

6. A narrativa em estudo nos revela dois tempos diferentes: o momento em que o fato acontece e aquele em que ele é narrado.

a) Copie as duas frases que revelam o narrador já adulto.

b) Em nenhum momento o narrador conta seus sentimentos, mas podemos deduzi-los. Releia o último parágrafo.

6b. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

Matias estava exausto. O irmão tirou-o do carrinho e, com todo o cuidado, colocou-o na cama. Os pais choravam baixinho. A mãe quis me dar dinheiro. Não aceitei. Corri para casa. Matias morreu algumas semanas depois. Não me lembro de ter andado de Trem Fantasma desde então.

Identifique uma ação que releva os sentimentos do narrador e explique sua resposta.

Sabia?

A história do conto “Trem Fantasma” se passa em 1956, quando as perspectivas de cura do câncer infantojuvenil eram demasiado pequenas. Felizmente, hoje, com os avanços da ciência, a doença vem sendo tratada com sucesso. Crianças que recebem o tratamento adequado e o carinho de todos têm muito mais chances de sarar.

Da observação para a teoria

Os contos são muito diversificados e provocam diferentes efeitos nos leitores. Dependendo do assunto e das características, são classificados como **contos sociais, de amor, de humor, de ficção científica, de terror, fantásticos**, entre outros.

4c. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam negativamente. O contexto da história promove a simpatia do leitor pelos personagens por perceber o esforço deles para agradar o menino que está à beira da morte.

5c. Tanto o ambiente da casa quanto as condições climáticas pareciam sinistros, assustadores e, assim, favoreceram a criação de uma atmosfera semelhante à da brincadeira do trem-fantasma, colaborando com os personagens para realizar o desejo do menino.

Fala aí!

Como você se sentiu no final da leitura? Lembra-se de outra obra artística que tenha produzido o mesmo efeito em você?

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



Criança em tratamento contra o câncer.

Se eu quiser aprender **MAIS**

Discurso direto e discurso indireto

Como você já estudou, a voz que conta os fatos em uma narrativa pertence ao narrador. Mas também é comum que os personagens falem, o que pode ocorrer de forma direta ou indireta.

1. Vamos voltar aos contos deste capítulo para observar essas construções. Nos trechos a seguir, o destaque azul exemplifica o discurso direto; o verde, o discurso indireto.

Pega ladrão, Papai Noel!

Ele passeava pelo atraente departamento de brinquedos eletrônicos, juntamente com seu sorriso, e acabara de passar a mão nos cabelos louros de um garotinho, quando viu. Viu o quê? Um homem, e mais que ele, sua mão surrupiando um trenzinho de pilha, imediatamente metido numa bolsa promocional da Empepor. Interrompendo em meio seu sorriso, Papai Noel deu um passo firme e **fez voz de vigia:**

– Por favor, me deixe ver essa bolsa!

Trem Fantasma

Afinal se confirmou: era leucemia mesmo a doença de Matias, e a mãe dele mandou me chamar. Chorando, **disse-me que o maior desejo de Matias sempre fora passear de Trem Fantasma; ela queria satisfazê-lo agora, e contava comigo.** Matias tinha nove anos. Eu, dez. Cocei a cabeça. Não se poderia levá-lo ao parque onde funcionava o Trem Fantasma.



Fala aí!

Neste capítulo, você leu dois contos que abordam relações humanas. De qual você gostou mais? Por quê?

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

Se eu quiser aprender mais

BNCC em foco

CG: 1, 2 e 4.

CEL: 1 e 2.

CELP: 1, 2 e 3.

Habilidades: EF69LP47 e EF69LP54.

Orientações didáticas

É esperado que, no 3º ano, os estudantes consigam ler e compreender narrativas ficcionais observando os elementos de sua estrutura, entre os quais o discurso direto e o discurso indireto. Essa seção retoma esse conhecimento, enfatizando particularidades de sentido que podem construir. Se houver estudantes com dificuldades, retome esses conteúdos nas aulas ou, se possível, em contraturnos.

Fala aí! – Incentive os estudantes a comentar o estilo dos autores. Marcos Rey propôs uma narrativa mais dinâmica, marcada pelo humor, enquanto Moacyr Scliar optou por um tom mais sério e triste. Ambas, cada uma à sua maneira, promovem a reflexão e a comoção.

- a) Que sinal de pontuação introduz a fala do personagem no discurso direto? Você se lembra de outro sinal de pontuação que poderia cumprir a mesma função?
- b) No discurso direto, a fala do personagem é apresentada diretamente ao leitor e, no indireto, é apresentada com as palavras do narrador. Como poderia ser a fala da mãe de Matias (fragmento em verde) em discurso direto?
- c) Compare o trecho em discurso indireto à fala que você criou para a mãe de Matias. Qual delas parece caracterizar melhor a personagem? Por quê?

1a. O travessão separa a fala, cumprindo uma função que também poderia ser exercida pelas aspas.

1b. Sugestão: Matias sempre quis passear de Trem Fantasma. Eu quero muito dar isso a ele. Você me ajuda?

1c. Aquela em discurso direto, porque evidencia o comportamento emocional da personagem, as características particulares de sua fala etc.

- d) As falas dos personagens são introduzidas por verbos de elocução, como *dizer*, *perguntar*, *comentar* etc., que podem ser acompanhados por palavras que detalham a maneira como algo foi dito.
- I. Que palavra ou expressão poderia substituir *chorando*, que acompanha *disse* (destaque em laranja no segundo trecho), para descrever as emoções da mãe de Matias?
 - II. Que palavra ou expressão poderia acompanhar a forma verbal *disse* para substituir *fez voz de vigia* (destaque em laranja no primeiro trecho), expressando a mesma ideia?

1d. Sugestão: I. Tristemente; com voz trêmula; reunindo coragem; II. Disse autoritariamente; disse com voz firme.

Vamos agora estudar esses dois tipos de discurso em uma anedota. Leia o texto e responda às questões 2 a 5.

Bat-competição

O morcego-pai reuniu seus três filhotes e disse:

– Hoje faremos um teste para descobrir quem é o mais rápido para encontrar sangue.

Depois disso, o pai pegou um cronômetro e disse ao mais velho:

– Sua vez.

O filho do morcego balançou suas asas: “flap, flap, flap”, e saiu voando. Quarenta minutos depois, voltou com a cara toda suja de sangue e explicou:

– Pai, tá vendo aquela morena com a pele branca lá embaixo?

O pai disse:

– Estou.

– Pois é, pai. Chupei todo o sangue dela.

Aí o pai disse ao filho do meio:

– Sua vez.

O filho do meio balançou suas asas: “flap, flap, flap”, e após vinte minutos, voltou com a cara toda suja de sangue. Ele explicou:

– Pai, tá vendo aquela vaca toda murcha e morta lá embaixo?

– Estou.

– Pois é, pai. Chupei todo o sangue dela!

Restando somente o caçula, o pai disse:

– Sua vez.

O caçula balançou suas asas: “flap, flap, flap”, e após cinco minutos, voltou com a cara toda suja de sangue e explicou:

– Pai, tá vendo aquele muro lá embaixo?

O pai disse:

– Estou.

– Pois é, pai. Eu não vi!



LA'SSWAR/ARQUIVO DA EDITORA

BAT-COMPETIÇÃO. *Blog Máquina de piadas*. Ponta Grossa, 2011. Disponível em: <http://maquinadepiadas.blogspot.com/2011/10/>. Acesso em: 8 mar. 2022.

2. Para representar a fala dos personagens, a anedota usa o discurso direto.
 - a) Que sinal de pontuação é empregado para introduzir as falas?
 - b) Quais verbos de elocução foram utilizados?
 - c) Cite duas formas verbais que poderiam substituir o verbo de elocução do primeiro parágrafo.
 - d) A palavra *explicou* (quinto parágrafo) poderia ser trocada por *perguntou*. Nesse caso, que diferença haveria?
3. Releia os dois primeiros parágrafos.
 - a) Reescreva-os usando o discurso indireto.
 - b) A troca do tipo de discurso altera o sentido do trecho?
 - c) Quais palavras você precisou mudar para adaptar o texto?
4. Leia uma reelaboração do trecho final da anedota usando o discurso indireto.

O caçula balançou suas asas, “flap, flap, flap”, e, após cinco minutos, voltou com a cara toda suja de sangue. Perguntou então ao pai se ele estava vendo o muro embaixo deles. O pai disse que estava, e o caçula explicou que ele, ao contrário, não o tinha visto.

- a) Em sua opinião, qual é a melhor formulação: em discurso direto, em discurso indireto ou você não vê diferença? Por quê?
- b) As anedotas e piadas são, em geral, apresentadas oralmente. Qual é a contribuição do discurso direto para o humor na situação oral?

Desafio da linguagem

Reúna-se com alguns colegas e memorizem a anedota para recontá-la à turma. Pratiquem a entonação, o tom de voz e os gestos que acompanharão a fala. Depois que todos se apresentarem para o grupo, elejam um integrante para contar a anedota à turma.

5. As experiências dos três morcegos são narradas praticamente com a mesma fórmula.
 - a) A repetição iguala ou diferencia as experiências dos morcegos?
 - b) Por que a repetição ajuda a criar o humor no final da anedota?

Você já havia estudado os tipos de discurso? O uso de um ou de outro cria efeitos diferentes na narrativa. O **discurso direto** caracteriza melhor os personagens, mostrando a maneira particular pela qual se expressam; o **discurso indireto** permite ao narrador resumir uma fala que poderia ser longa, expondo apenas o que é importante.

2a. O travessão.

2b. *Disse e explicou.*

2c. Sugestão: *falou, afirmou, avisou, informou.*

2d. *Explicou* abrange as duas falas do personagem, enquanto *perguntou* se refere apenas à primeira fala que o segue.

3a. O morcego-pai reuniu seus três filhotes e disse que naquele dia fariam um teste para descobrir quem era o mais rápido para encontrar sangue.

3b. Não.

3c. *Hoje, faremos e é.*



LASSARARGUINO DA EDITORA

4a. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes apontem o discurso direto como uma forma mais engraçada de contar, porque mostra melhor a inexperiência do morcego caçula.

4b. O discurso direto cria a possibilidade de o falante imitar o jeito de falar do personagem, o que pode aumentar a graça do texto.

5a. Igual.

5b. A repetição sugere que as experiências foram iguais, mas a do morcego caçula foi muito diferente e inesperada, o que criou o humor.

Desafio da linguagem – Conceda um dia para a preparação. Em sala de aula, os estudantes devem se apresentar para seus grupos; na sequência, vão fazer a exibição para a turma. A ideia é que eles observem recursos de oralidade, como entonação e gesticulação, que tenham promovido o efeito de humor.

BNCC em foco

CG: 1, 2, 4 e 9.
 CEL: 1, 2 e 3.
 CELP: 1, 2, 3, 5 e 7.
 Habilidades: EF69LP56, EF67LP34,
 EF67LP35, EF06LP04, EF06LP06.

Orientações didáticas

Tópicos trabalhados na parte de linguagem deste capítulo

- Substantivo.
- Adjetivo.
- Numeral.
- Artigo.

A seção **Falando sobre a nossa língua** deste capítulo está centrada no estudo das classes de palavras substantivo, adjetivo, numeral e artigo, bem como no estudo da formação de grupos nominais. Nas atividades, os estudantes explorarão, principalmente, os sentidos criados pelas relações estabelecidas entre os termos do grupo. Além disso, aproveitando o trabalho com substantivos, eles estudarão alguns aspectos relativos à formação de palavras: derivação por acréscimo de afixos e composição. O estudo da flexão em gênero e número e da flexão de grau de substantivos e adjetivos será feito no Capítulo 8. O estudo da concordância nominal ocorre neste e no Capítulo 8.

Ao longo da seção, boxes apresentarão a tradicional classificação dos substantivos em comum e próprio, concreto e abstrato, simples e composto, primitivo e derivado, coletivo. Caso você deseje colocar mais foco nesse estudo, sugerimos que, ao finalizar a correção, junto com os estudantes, organize os dados na lousa, recorrendo ao conteúdo dos boxes. Como estratégia para o trabalho com a exposição teórica, sugerimos que você aproveite os fragmentos dos contos que abrem cada uma das subseções para conduzir a observação dos tópicos gramaticais em foco, valendo-se das perguntas, quando presentes, ou dos comentários. No final da análise, peça aos estudantes que leiam toda a exposição e anetem suas dúvidas.

Falando sobre a NOSSA LÍNGUA

Substantivo, adjetivo, numeral e artigo

Você já sabe que um período pode ser composto de mais de uma oração e que as orações são compostas de predicado, sempre obrigatório, e de sujeito. Sabe também que o predicado é organizado em torno do verbo.

Nesta seção, vamos estudar um pouco mais a constituição das orações e perceber como alguns de seus termos se relacionam.

COMEÇANDO A INVESTIGAÇÃO

Releia este trecho do conto “Pega ladrão, Papai Noel!”.

Aquela noite, o ladrão, à meia-noite em ponto, deu para o filho o belo presente das lojas Emperor, o trenzinho de pilha, que tinha luzes diversas e até apitava, excessivamente incrementado para qualquer garoto pobre.

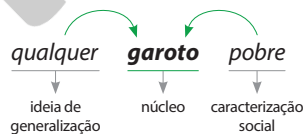
1. O que significa *em ponto* no grupo de palavras *à meia-noite em ponto*? Por que essa caracterização é importante para a narrativa?
2. Em “o belo presente das lojas Emperor”, a palavra principal é *presente*. Que função tem o *belo* e *das lojas Emperor* em relação a ela?
3. Segundo o texto, o brinquedo era “excessivamente incrementado”. A ideia de que algo é excessivo depende de um parâmetro. Que grupo de palavras expressa esse parâmetro? 3. *Qualquer garoto pobre*.

As orações são formadas por grupos de palavras e cada um deles apresenta um núcleo, isto é, uma palavra principal a que se associam os demais termos. Observe.



Há, nesse grupo, um termo central, *presente*. A ele se associam o e *belo*, que concordam com ele em gênero (masculino) e número (singular). Associa-se, igualmente, um outro grupo de palavras, *das lojas Emperor*. Nesse grupo, também há um núcleo, *lojas*, com o qual concorda *as* (*das*).

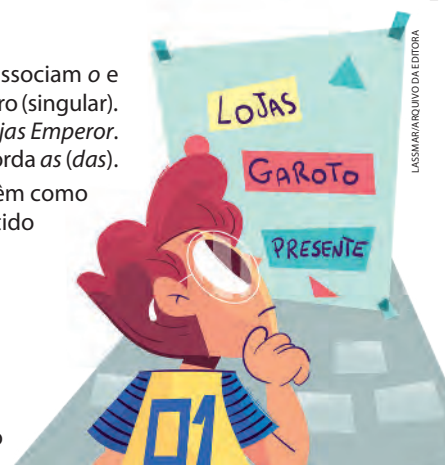
Os dois grupos destacados são grupos nominais que têm como núcleos **substantivos**. Os substantivos podem ter seu sentido determinado por outras classes de palavras. Observe.



O sentido da palavra *garoto* se torna mais específico quando consideramos os termos que o acompanham.

144

1. O trenzinho foi roubado para ser dado à criança como presente de Natal; por isso, há a referência à pontualidade na entrega.
2. O *belo* e *das lojas Emperor* caracterizam *presente*.



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

LACSMAR/ARQUIVO DA EDITORA

Começando a investigação – Questão 1 – É possível que os estudantes também associem *à meia-noite em ponto* ao horário em que, tradicionalmente, Papai Noel entrega seus presentes.

Substantivo – Pronomes possessivos, demonstrativos e indefinidos também são modificadores. Eles serão objeto de estudo no Volume do 7º ano.

Substantivo

Releia o início do conto “Trem Fantasma”.

Afinal se confirmou: era leucemia mesmo a doença de Matias, e a mãe dele mandou me chamar. Chorando, disse-me que o maior desejo de Matias sempre fora passear de Trem Fantasma; ela queria satisfazê-lo agora, e contava comigo. Matias tinha nove anos. Eu, dez. Cocei a cabeça. Não se poderia levá-lo ao parque onde funcionava o Trem Fantasma.

Qual é o nome do amigo do narrador? Qual é o nome da atração que ele queria conhecer? Como se chama o lugar em que, normalmente, fica essa atração? Que sentimento é revelado pelo gesto de coçar a cabeça nesse contexto? As palavras que respondem a essas perguntas são **substantivos**: *Matias; trem-fantasma; parque; preocupação*.

Os substantivos nomeiam seres, objetos, lugares e sentimentos. Nomeiam também ações, como *choro*, e, ainda, conceitos, como *solidariedade*.

Em geral, eles exercem a função de núcleo dos grupos nominais. A eles se associam outras palavras que modificam seu sentido, como você já viu no bloco anterior.

Os substantivos apresentam informações gramaticais de **número singular** (*menino*) ou **número plural** (*meninos*), assim como de **gênero masculino** (*menino*) ou **gênero feminino** (*menina*).

Os substantivos que se aplicam a todos os seres de uma mesma espécie são chamados de **substantivos comuns**. Aqueles que dão nome a um indivíduo específico denominam-se **substantivos próprios** e são escritos com inicial maiúscula.

Os substantivos que nomeiam ações, sentimentos, qualidades e ideias são chamados de **abstratos**: *combate, alegria, igualdade* etc. Eles nomeiam algo que depende de outro ser para se revelar. *Inteligência*, por exemplo, é algo que se manifesta como qualidade de alguém. Os demais substantivos são **concretos**.

Os **substantivos** nomeiam seres, objetos, lugares, instituições, ações, sentimentos, estados e conceitos. O **adjetivo**, o **numeral** e o **artigo** acompanham o substantivo com a função de caracterizá-lo, determiná-lo ou especificá-lo.

Adjetivo

1. *maquagem: grossa, vermelha; olhos: pintados, arregalados; vestes: negras; coruja: empalhada.*

Releia mais um trecho do conto “Trem Fantasma” para observar como o disfarce de bruxa da mãe de Matias é descrito.

Ali estava a mãe de Matias, disfarçada de bruxa (grossa maquiagem vermelha. Olhos pintados, arregalados. Vestes negras. Sobre o ombro, uma coruja empalhada. [...]).

1. Copie as palavras que caracterizam a maquiagem, os olhos, as vestes e a coruja.
2. De que forma essas palavras contribuem para a construção de sentido do que é narrado?
2. *As palavras possibilitam o detalhamento visual da cena, de modo que o leitor consegue imaginá-la melhor.*



Orientações didáticas

Numeral – O linguista Evanildo Bechara, em **Gramática escolar da língua portuguesa** (2. ed. ampliada e atualizada pelo novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010), questiona a classificação dos ordinais, multiplicativos e fracionários como numerais, indicando que não exprimem propriamente uma quantidade, além de, do ponto de vista sintático, se comportarem como adjetivos. Preferimos manter para o estudante a abordagem tradicional, mas recomendamos que você leia a exposição teórica feita pelo autor (p. 182 a 189 da obra mencionada).

Para descrever a aparência da mãe de Matias, o narrador se valeu de palavras que se associaram aos substantivos para caracterizá-los. Essas palavras são **adjetivos**.

Observe alguns valores expressos por **adjetivos**.



Os adjetivos são fundamentais para a precisão e a clareza do sentido que está sendo construído. Por exemplo, o adjetivo *mirrado*, usado em outro trecho do conto para descrever Matias, é fundamental para que o leitor possa compreender sua fragilidade e como pôde ser carregado em um carrinho de bebê.

Alguns adjetivos se flexionam em **número** (singular ou plural) e **gênero** (masculino ou feminino) para acompanhar os substantivos: *móvel escuro*, *móveis escuros*; *sala escura*, *salas escuras*. Outros flexionam-se apenas em número: *móvel grande*, *móveis grandes*; *sala grande*, *salas grandes*.

O **adjetivo** caracteriza o substantivo, podendo descrever sua aparência, a matéria de que é feito, sua finalidade etc.

Numeral

Releia outro trecho do conto “Trem Fantasma”.

Chorando, disse-me que o maior desejo de Matias sempre fora passear de Trem Fantasma; ela queria satisfazê-lo agora, e contava comigo. Matias tinha nove anos. Eu, dez. Cocei a cabeça. Não se poderia levá-lo ao parque onde funcionava o Trem Fantasma.

Nesse trecho do conto, o narrador relata que Matias tinha nove anos, e ele, dez quando ocorreu a simulação do trem-fantasma. Esse dado é importante porque revela quão jovens eram o menino doente, e que viria a falecer, e o outro, responsável por ajudar a realizar o último desejo do amigo. Para informar essas idades, foram usados **numerais**.

No seu dia a dia, problemas de Matemática, estatísticas estudadas em Geografia, medidas de experimentos feitos em Ciências, assim como atividades de outras áreas do conhecimento (receitas culinárias, por exemplo), exigem o trato com números. Para representá-los em palavras, tanto na fala quanto na escrita, empregamos **numerais**.

Os numerais são classificados em quatro tipos. Veja.

- **Cardinal**: expressa quantidade numérica inteira.

Matias tinha nove anos.

- **Ordinal**: indica a ordem em uma sequência.

A seção de brinquedos era no sexto andar.

um, dois, três, vinte, cem, mil etc.

primeiro, segundo, décimo, centésimo, milésimo etc.

Locução adjetiva é um conjunto de palavras com valor de **adjetivo**. Em geral, é formada por **preposição** + **substantivo**: *carrinho de bebê*.

Algumas locuções têm adjetivos equivalentes: *trabalhador do campo* = *trabalhador rural*; *problema do coração* = *problema cardíaco*.

- **Multiplicativo:** expressa quantidades múltiplas.
*Conseguiu o **tríplo** do valor estipulado.*
- **Fracionário:** expressa quantidades fracionadas.
*Usou **um quarto** da melancia para fazer o suco.*

dobro, quádruplo, décuplo, céntuplo, milésimo etc.

metade, um terço, dois quintos, um doze avos, três centésimos etc.

O **numeral** indica uma quantidade numérica precisa ou a posição de algo em uma sequência.

Artigo

Leia dois trechos do conto “Pega ladrão, Papai Noel!”.

- Ele passeava pelo atraente departamento de brinquedos eletrônicos, juntamente com seu sorriso, e acabara de passar a mão nos cabelos louros de um garotinho, quando viu. Viu o quê? Um homem, e mais que ele, sua mão surrupiando um trenzinho de pilha [...]
- Aquela noite, o ladrão, à meia-noite em ponto, deu para o filho o belo presente das lojas Emperador, o trenzinho de pilha, [...] excessivamente incrementado para qualquer garoto pobre.

1. O substantivo *trenzinho* aparece, no primeiro trecho, antecedido por *um* e, no segundo, por *o*. O que explica essa mudança?

As palavras da classe gramatical **artigo** acompanham o substantivo para **generalizar** ou **particularizar** seu sentido. Quando o narrador diz que o Papai Noel passou a mão nos cabelos loiros de *um garotinho*, emprega um **artigo indefinido**, que não especifica o substantivo; é *um garotinho* qualquer. Já quando relata que o ladrão entregou o presente para *o filho*, opta pelo **artigo definido**, que restringe o sentido do substantivo. Trata-se de um filho específico, o do ladrão.

Caso a criança loira aparecesse mais vezes no conto, o substantivo *garotinho* seria antecedido pelo artigo definido, porque já é uma referência conhecida e particularizada. É o que ocorre com *trenzinho*.

Os artigos podem se associar com preposições. Veja.

Preposição	Combinação ou contração com:	
	artigos definidos	artigos indefinidos
a	<i>ao, à, aos, às</i>	
de	<i>do, da, dos, das</i>	<i>dum, duma, duns, dumas</i>
em	<i>no, na, nos, nas</i>	<i>num, numa, nuns, numas</i>
por	<i>pelo, pela, pelos, pelas</i>	

O **artigo** especifica o substantivo, mostrando-o de maneira particularizada ou genérica. Classifica-se como **artigo definido** (*o, a, os e as*) e **artigo indefinido** (*um, uma, uns e umas*). É uma palavra variável, que concorda em gênero e número com o substantivo que acompanha.

Dica de professor

Se não souber a forma correta de um numeral multiplicativo, use o cardinal seguido pela palavra *vezes*: *duodécuplo = doze vezes*. Vale também para os casos em que não existe um termo específico.

1. No trecho II, o leitor já sabe a que *trenzinho* o narrador se refere, portanto usa *o*, que se refere a algo específico.

Orientações didáticas

Artigo – Com relação aos artigos, pergunte para os estudantes se eles reconhecem, nesses trechos, outro exemplo semelhante. Eles podem mencionar que, no trecho I, ocorre a primeira referência ao homem que rouba o trenzinho, por isso o narrador emprega “um homem”. Já no trecho II, o leitor já está familiarizado com o personagem, daí aparecer “o ladrão”.

Combinação ou contração – Com relação ao quadro “Combinação ou contração com”, o linguista Evanildo Bechara, em **Gramática escolar da língua portuguesa** (2. ed. ampliada e atualizada pelo novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010), distingue os processos de combinação, quando a associação da preposição com o artigo se faz sem alterações (*a + o = ao*), e de contração, quando há mudanças (*em + a = na*). Celso Cunha e Lindley Cintra, em **Nova gramática do português contemporâneo** (2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985), empregam apenas o termo *combinação*. Já Marcos Bagno, em **Gramática pedagógica do português brasileiro** (São Paulo: Parábola Editorial, 2012), utiliza *contração*. Consideramos que essa distinção não precisa ser levada à sala de aula.

Alguns especialistas tratam *um, uma, uns* e *umas* como pronomes indefinidos porque, como tal grupo de pronomes, sugerem quantidade indeterminada. Se desejar ler sobre o tema, sugerimos a **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa** (São Paulo: Publifolha, 2018, p. 179-180).

Orientações didáticas

Investigando mais – Boxe informativo sobre radical – Aprofundaremos o estudo do radical no Volume do 7º ano. Por enquanto, os estudantes ficarão com uma noção mais geral, sem a necessidade de segmentar os morfemas.

INVESTIGANDO MAIS

1. Leia um poema da escritora goiana Cora Coralina.

Considerações de Aninha

Melhor do que a criatura,
fez o criador a criação.
A criatura é limitada.
O tempo, o espaço,
normas e costumes.
Erros e acertos.
A criação é ilimitada.
Excede o tempo e o meio.
Projeta-se no Cosmos.



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

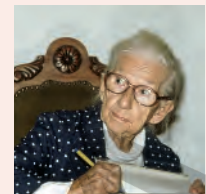
CORALINA, Cora. Considerações de Aninha. In: CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: meas confissões de Aninha. São Paulo: Global, 2012. E-book.

- a) Releia o título. Tanto *considerações* quanto *Aninha* são substantivos. Qual deles está exercendo a função de núcleo? Qual é o papel do outro substantivo?
- b) O eu lírico compara a *criatura* e a *criação*. Que diferença de sentido há entre essas palavras?
- c) Segundo o eu lírico, a criatura está relacionada a tempo, espaço, normas e costumes. Como você entende essa ideia?
- d) *Criatura*, *criador* e *criação* são substantivos formados a partir do radical de um mesmo verbo. Que verbo é esse? **1d. Criar.**
- e) Os substantivos derivados podem ser formados com o acréscimo de uma terminação, o **sufixo** como em *criador*. O sufixo **-or** pode formar nomes de profissões. Cite algumas.
- f) O sufixo **-ção** forma o resultado de uma ação, como em *criação*. Quais são os substantivos que indicam a ação resultante de *trair*, *comemorar*, *agredir* e *compreender*?
- g) A formação de substantivos derivados também pode acontecer com o acréscimo de um elemento no início da palavra, o **prefixo**, como em *contramão*. Quais substantivos nomeiam a ausência de *felicidade* e *atenção*? **1g. Infelicidade e desatenção, respectivamente.**

Os substantivos que se originam de outras palavras são chamados de **derivados**: *jardineiro*, *cafeteira*, *contramão*. Aqueles que não se originam de outras palavras são os **primitivos**: *jardim*, *café*, *mão*.



Biblioteca cultural



A escritora Cora Coralina em 1982.

Conheça a história de Cora Coralina (1889-1985) assistindo a esta breve reportagem, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=O5_Rd6ndCZw. Acesso em: 27 abr. 2022.

Radical é a parte da palavra que contém a base de seu significado. Por exemplo: os termos **livro**, **livreiro** e **livraria** apresentam o mesmo radical: **livr-**.

1a. *Considerações* é o núcleo; *de Aninha* é uma locução adjetiva, que especifica o núcleo.

1b. A *criatura* é o resultado da *criação*, que é o ato de criar.

1c. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes relacionem a criatura a um ser que não é eterno, mas limitado pela sociedade em que vive.

1e. Sugestão: agricultor, compositor, caçador, jogador, inspetor.

1f. *Traição*, *comemoração*, *agressão* e *compreensão*, respectivamente.

2. Leia parte de uma resenha da obra **Histórias de ninar para garotas rebeldes – 100 fábulas de mulheres extraordinárias**, das autoras italianas Elena Favilli e Francesca Cavallo.

Histórias de ninar para um novo século

“Era uma vez uma casa em uma ponte. Lá vivia uma garotinha chamada Cora, que sabia que era poetisa. Sua família não achava isso. Eles não queriam que ela lesse livros e não queriam mandá-la para o ensino médio. Eles pensavam que seu trabalho era encontrar um bom marido e formar uma família.”

A garotinha em questão é a poeta e contista brasileira Cora Coralina, uma das cem “mulheres extraordinárias” que aparece no livro **Histórias de ninar para garotas rebeldes**, lançado em fevereiro [2017] no Brasil. Junto dela, há muitas outras, de países, culturas e épocas diferentes, como a matemática Ada Lovelace, a estilista Coco Chanel, a escritora Isabel Allende e a ativista Malala Yousafzai. A surfista Maya Gabeira aparece ao lado de Cora como uma das únicas brasileiras cuja história é contada na publicação.

POMPERMAIER, Paulo Henrique. Histórias de ninar para um novo século. **Revista Cult**. São Paulo, 13 mar. 2017. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/historias-de-ninar-para-um-novo-seculo>. Acesso em: 13 abr. 2022.

- a) Com base na história de Cora Coralina, que se tornou uma importante poeta do Brasil, infira: que tipo de mulheres aparece nessa obra?
- b) Qual é o sentido da expressão *garotas rebeldes*, que consta no título, nesse contexto?
- c) Veja a maneira como foi introduzida a história da poeta Cora Coralina no primeiro parágrafo. Que relação há entre o modo de contá-la e a ideia de *histórias de ninar*?
- d) No segundo parágrafo, o resenhista destacou a presença de Cora Coralina e Maya Gabeira, ambas brasileiras. Além delas, citou Ada Lovelace, Coco Chanel, Isabel Allende e Malala Yousafzai, que nasceram na Inglaterra, França, Chile e Paquistão, respectivamente. Que adjetivos podem ser empregados para indicar a nacionalidade delas?

Os **adjetivos pátrios** (também chamados de **gentílicos**) nomeiam as pessoas conforme o lugar (continente, país, estado ou cidade) em que elas nascem ou vivem. Devem ser escritos com letra minúscula: *africano, português, maranhense, belo-horizontino* etc.

- e) Se a obra abordasse apenas mulheres nascidas no Brasil, os adjetivos pátrios poderiam se referir a estados brasileiros. Quais seriam esses adjetivos para Roraima, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraíba e Paraná?
- f) Observe de que modo os adjetivos pátrios são formados para expressar a ideia de origem. O que há em comum entre eles?

2a. Mulheres que se destacaram, confrontando a ideia de que teriam um lugar secundário na vida social.

2b. São as garotas que recusam uma posição subalterna; as que querem a igualdade de gêneros.

2c. No título, *histórias de ninar* remete aos contos de fadas que são contados às crianças, e a história de Cora Coralina começa de modo semelhante, inclusive pelo uso de *era uma vez*.

2d. *Inglesa, francesa, chilena e paquistanesa*, respectivamente.

2e. *Roraimense, mato-grossense, mineira, paraibana e paranaense*, respectivamente.

2f. Os adjetivos pátrios são formados com o acréscimo de um sufixo.

Orientações didáticas

Questão 2 – Se possível, leve um mapa-múndi e um mapa do Brasil para a sala de aula e peça aos estudantes que localizem os países e os estados brasileiros citados. Trata-se de uma atividade simples de localização espacial, sem o objetivo de explorar outros raciocínios relativos ao pensamento geográfico.

Questão 2f - Nesse momento, a observação da formação das palavras é mais importante do que a nomenclatura, que será retomada posteriormente. Comente com os estudantes que, assim como os substantivos, os adjetivos também podem ser classificados como primitivos ou derivados.

Atividades complementares

Se achar conveniente, amplie a atividade com mais três questões, que podem ser resolvidas oralmente.

1. Suponha que no texto houvesse referência à história de mulheres extraordinárias nascidas nos seguintes países: Bélgica, Itália, Japão, Angola, Haiti, Argentina, Canadá e Afeganistão. Que adjetivos indicariam sua nacionalidade? Belga, italiana, japonesa, angolana, haitiana, argentina, canadense, afegã, respectivamente.

2. São Paulo e Rio de Janeiro são nomes de estados e de cidades. Quais são os adjetivos pátrios para cada um dos quatro casos?

Estado de São Paulo: paulista; cidade de São Paulo: paulistano; estado do Rio de Janeiro: fluminense; cidade do Rio de Janeiro: carioca.

3. Alguns adjetivos pátrios têm formação bem diferente dos nomes das cidades a que estão ligados. Você sabe em que capitais brasileiras nasceram os soteropolitanos, os manauaras e os capixabas?

Salvador (BA), Manaus (AM) e Vitória (ES), respectivamente. Comente com a turma que *capixaba* se refere ainda a nascidos em outras cidades do Espírito Santo e que os termos *salvadorenses* e *manauenses* também são empregados para identificar os nascidos em Salvador e em Manaus, respectivamente.

3. Leia uma tirinha com os personagens Garfield e Jon, criados pelo quadrinista estadunidense Jim Davis.



DAVIS, Jim. **Garfield**. 2010. 1 tirinha. Disponível em: <https://tirinhasdogarfield.blogspot.com/2010/06/que-cheiro-e-esse.html>. Acesso em: 18 jul. 2022.

- a) Que percepção a pergunta de Jon revela? **3a. A percepção de que há algo estragado na geladeira.**
- b) Garfield é sincero quando responde que não faz ideia da origem do cheiro? Por quê? **3b. Não, pois ele indica a provável causa do cheiro ruim no quadrinho seguinte, um repolho guardado há muito tempo.**
- c) Garfield cria um nome especial para o alimento que está na geladeira. Descreva como esse nome é formado.
- d) Como você percebeu, Garfield criou um substantivo composto. Além disso, é um substantivo próprio. Como sabemos disso?
- e) O nome próprio humaniza o alimento, isto é, dá a ele o papel de pessoa. Por que isso contribui para o efeito de sarcasmo (deboche) da fala de Garfield? **3e. O nome sugere que o repolho está há tanto tempo na geladeira que já existe intimidade entre Garfield e ele, o que reforça o deboche em relação a Jon, que o esqueceu ali.**
4. Leia esta notícia e responda às questões a seguir.

Os substantivos formados por um único radical são chamados de **substantivos simples**: *roupa, flor, pé, sol*. Aqueles formados por dois ou mais radicais são **substantivos compostos**: *guarda-roupa, couve-flor, pontapé, girassol*.

Celular em museu; indignação na internet

Conheça a história da foto de adolescentes ignorando obra de arte que se tornou viral na rede

A foto dos adolescentes de olho no celular dando as costas à **Ronda noturna** de Rembrandt se tornou viral. Vira e mexe ela aparece nas *timelines* do Facebook, de outras redes sociais e em *blogs*. A aparente displicência dos adolescentes tem a fórmula perfeita para causar indignação na internet. Os comentários, sempre negativos, ou apontam para o efeito devastador da tecnologia nas mãos dos jovens – a geração de crianças zumbis, escreveu um blogueiro – ou para a indesejada presença de celulares e outros aparelhos eletrônicos nos museus. [...]

O fotógrafo Gijsbert van der Wal quis mostrar a perplexidade do personagem do quadro, mas a foto ganhou outro significado. Amsterdã, 2014.



ENTINI, Carlos Eduardo. Celular em museu; indignação na internet. **O Estado de S. Paulo**. São Paulo, 24 jun. 2015. Acervo.

150 3c. Garfield junta várias palavras: aquela que indica o nome do alimento e outras que indicam o tempo que passou na geladeira.

3d. A palavra *senhor*, usada antes dele, mostra que se trata de um nome específico, particular.

4a. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam que o usual é as pessoas visitarem os museus de arte para conhecer e apreciar as obras, e não para ignorá-las e se entreter com os celulares, como os adolescentes parecem fazer.

- a) Em sua opinião, por que a atitude dos adolescentes chamou tanta atenção?
- b) Segundo a linha fina, a foto dos adolescentes “se tornou viral na rede”. O que isso significa? Há, na notícia, comprovação dessa informação? 4b. Isso significa que a foto se espalhou, fato comprovado por estar em *timelines* do Facebook e outras redes sociais, além de *blogs*.
- c) O produtor da notícia procurou relatar os fatos sem reafirmar a ideia de que os adolescentes são displicentes. Que palavra sugere isso? A que classe de palavras pertence? 4c. A palavra é *aparente* e é um adjetivo.
- d) Veja um comentário escrito no *blog* de uma professora.

4d. Em vez de criticar os adolescentes, ela faz uma crítica àqueles que podem ter tirado uma conclusão precipitada, por uma preocupação com o uso do celular. Essas pessoas podem ter desconsiderado um possível contexto de uso do aparelho.

Turma é um **substantivo coletivo**, classificação dada àqueles que designam um conjunto de seres ou objetos da mesma espécie: *exame, cardume, constelação, ramalhete, cacho, arquipélago* etc. Mesmo estando no singular, o substantivo coletivo indica vários seres.

Em 2015, a imagem [...] circulou pela internet. Eu recebi textos até de colegas furiosos com a falta de interesse dos jovens. Segundo o jornal **O Estado de S. Paulo**, a foto – tirada em 2014 – foi compartilhada 9 500 vezes. Ninguém imaginou que o grupo poderia ser uma turma de alunos em um passeio pedagógico com o professor de História da Arte! Ninguém imaginou que o tal profissional talvez tenha perdido, ali mesmo, uma pesquisa sobre a tela do fundo (**Ronda noturna**, de Rembrandt). [...]

MOTTA, Andrea. [Dicas para professores] 5 dicas de uso do celular na sala de aula. **Conversa de português**. Rio de Janeiro, 3 abr. 2017. Disponível em: <http://conversadeportugues.com.br/2017/04/dicas-para-professores-5-dicas-de-uso-do-celular-na-sala-de-aula>. Acesso em: 14 abr. 2022.

O comentário da professora apresenta o mesmo fato sob uma perspectiva diferente. Por quê?

- e) Observe agora o uso de alguns substantivos na notícia. Inicialmente, o substantivo *adolescentes* não é acompanhado por artigo. Por que, em seguida, ele aparece antecedido por os?
- f) Se em lugar de *um blogueiro* estivesse escrito *o blogueiro*, haveria alteração de sentido? Explique sua resposta.
- g) O texto menciona uma geração de “crianças zumbis”. Qual é a função de *zumbis* nessa expressão? O que a palavra significa?
- h) A linha fina da notícia constrói um sentido ambíguo porque “que se tornou viral na rede” pode se relacionar com dois diferentes grupos nominais. Quais são eles?

4g. *Zumbis*, nessa expressão, qualifica *crianças* e indica, em linguagem figurada, que elas estariam apáticas, alienadas em relação à obra de arte exposta no museu.

Desafio da linguagem

Escolha alguma rotina de seu dia: o caminho para a escola, o horário do almoço, o momento de fazer a lição de casa etc. Crie um pequeno texto (entre 8 e 10 linhas) usando apenas grupos nominais para identificar os elementos envolvidos nesse período de tempo. Traga-o para a sala de aula e leia-o para seus colegas.

4f. Sim. *Um blogueiro* é alguém não especificado, enquanto *o blogueiro* seria alguém conhecido pelo leitor.

4h. “Que se tornou viral na rede” pode estar associado a “foto de adolescentes” ou a “obra de arte”.

Biblioteca cultural

Para conhecer o quadro **Ronda noturna**, procure-o na internet e clique na imagem. A ampliação permitirá observar detalhes dessa obra-prima de Rembrandt.

Fala aí!

Você acha que a descrição “crianças zumbis” para falar dos adolescentes de hoje é justa ou exagerada? Por quê?

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

4e. Na primeira ocorrência, os adolescentes ainda não são conhecidos; depois, o leitor já sabe que o texto se refere aos adolescentes da foto.

Boxe informativo sobre substantivo coletivo – Verifique se os estudantes sabem a que substantivos correspondem os coletivos citados como exemplos no boxe: *abelhas, peixes, estrelas, flores, uva, ilha*, respectivamente.

Questão 4d – Aproveite a oportunidade para conversar com os estudantes sobre a importância de considerar vários pontos de vista sobre o mesmo evento antes de ter uma opinião fechada sobre ele. Pergunte a eles se consideraram pertinente a interpretação feita pela professora, a qual contesta as críticas que circularam na internet. O exemplo revela que é preciso cautela ao tecer críticas, para não ser injusto ou leviano.

Questão 4h – Pergunte aos estudantes como resolveriam esse problema de redação de modo a criar um sentido único e adequado ao contexto. Uma sugestão é: *Conheça a história da foto que se tornou viral na rede por mostrar adolescentes ignorando obra de arte*.

Fala aí! – Incentive os estudantes a justificar suas opiniões. Chame atenção para o fato de que a intenção do fotógrafo não era criticar os adolescentes, mas talvez estabelecer uma “conversa” entre eles e os personagens do quadro, que pareciam perplexos diante da atenção que os jovens dispensavam aos celulares. Faça-os pensar se o termo *zumbi* caberia apenas às crianças e aos adolescentes ou se poderia ser estendido aos adultos. Mostre que os comentários do texto sobre o uso inadequado de aparelhos eletrônicos em museus não se referem apenas aos jovens.

Desafio da linguagem – Esta atividade foi inspirada no conto “Circuito fechado”, de Ricardo Ramos, composto unicamente de substantivos. Forme grupos de modo que todos os estudantes possam ler o texto produzido. Se achar interessante, pesquise o conto em *sites* confiáveis da internet ou em uma coletânea de obras desse autor e leia-o para a turma.

Meu conto na prática

BNCC em foco

CG: 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3, 5 e 6.

CELP: 1, 2, 3, 5, 7 e 10.

Habilidades: EF69LP51, EF67LP30, EF67LP36, EF06LP11 e EF06LP12.

Orientações didáticas

Assim como em **Leitura 1** e **Leitura 2**, mantivemos, nesta proposta, uma temática que desenvolve a empatia, prevista pela CG 9. Lembramos que a literatura é uma arte bastante favorável para o trabalho com essa competência socioemocional, essencial para uma convivência democrática, respeitosa e dentro de valores republicanos.

O estudante deve criar um conto, com atenção ao desenvolvimento intencional de seus componentes, analisados nas atividades anteriores. O passo a passo contribuirá para que defina, de modo consciente, narrador, personagens, referências temporais e espaciais e partes do enredo, e os verifique em interação, considerando o sentido global a ser construído pela narrativa. Se achar conveniente, oriente os estudantes a produzir o texto já no computador, para facilitar os processos de escrita, reescrita e edição.

Meu conto NA PRÁTICA

Desenvolva o seguinte enredo: um(a) jovem trabalhava como vendedor(a) de flores em uma avenida de uma cidade grande brasileira. Um dia, o calor estava muito forte e havia risco de as flores murcharem antes de serem vendidas. Se isso acontecesse, ele(a) perderia o dinheiro que gastou para comprá-las, o qual faria muita falta. O que aconteceu?

Seu conto ficará acessível na *blog* da turma e poderá ser conhecido por meio de uma gravação, como aquelas que compõem os *audiobooks*.

Dica de professor

Durante o planejamento, faça anotações a lápis em uma folha grande. Você poderá modificá-las, incluir novos dados, numerá-las para organizar melhor a sequência etc. Só depois inicie o conto. Isso ajudará você a criar um texto mais organizado e a perceber as partes que podem ser melhoradas.

MOMENTO DE PRODUZIR

Planejando meu conto

Veja algumas orientações para auxiliar você em sua produção.

Da teoria para a...

O narrador representa a **posição** ou **ponto de vista** a partir do qual a história será contada.

O enredo é a **sequência de ações** da narrativa e começa com uma contextualização (situação inicial).

Os personagens são os responsáveis por **realizar as ações** que formam o desenvolvimento do conto.

O enredo é desenvolvido com a **apresentação de ações** que caminham para um ponto de grande tensão e depois se resolvem.

... prática

Escolha quem vai narrar: um rapaz? Um motorista? Alguém que observa a cena de uma janela? Um narrador onisciente? Essa escolha define o tipo de informação que você poderá incluir. O rapaz conta seus próprios sentimentos porque fala em primeira pessoa; um observador pode apenas deduzi-los; um narrador onisciente pode comentar sentimentos de todos os envolvidos etc.

Comece dando as informações necessárias para que o leitor saiba quem é o personagem principal. Esses dados constroem a situação inicial e preparam a entrada do conflito (complicação).

Além do rapaz, quais personagens estarão em cena e como vão se caracterizar? Alguns podem ser mencionados de maneira genérica (os motoristas dos carros, por exemplo), e outros podem ser individualizados, como um colega do vendedor, que pode ter um nome e dizer algo.

Faça uma lista com as ações para observar se a tensão está aumentando e para definir o clímax. Depois, pense em como a história vai terminar.

Elaborando meu conto

- 1 Comece com um ou mais parágrafos que ajudem seu leitor a imaginar como é a vida do personagem principal: rotina de trabalho, preocupações financeiras, vida familiar, amigos etc.
- 2 Inicie a complicação descrevendo a situação que altera a rotina do personagem. O que está acontecendo? Por que isso é um problema? Que sentimentos e pensamentos são provocados pelo acontecimento?

152

- 3 Desenvolva o conto, relatando ações que mostrem como o personagem principal lidou com o que estava acontecendo. É o momento de fazê-lo interagir com outros personagens que podem ajudá-lo ou atrapalhá-lo. Veja que discurso – direto ou indireto – é mais adequado a cada situação.
- 4 As ações devem resultar em um clímax, o momento de maior tensão.
- 5 Por fim, apresente um desfecho para o que foi narrado. O que acontece com as flores? Como o narrador reage a isso?
- 6 Dê um título ao texto, buscando algo que possa atrair a curiosidade do leitor.
- 7 Releia seu texto para observar e corrigir, se for o caso, a organização dos parágrafos e das frases.
- 8 As relações de causa e consequência são muito importantes nas narrativas: uma ação provoca outra e assim vai sendo criada a progressão textual. Veja se essas relações estão bem claras, lembrando-se de utilizar termos como *em seguida, embora, além disso* etc.

Revisando meu conto

Releia o conto que elaborou para observar se as palavras foram escritas corretamente e se os sinais de pontuação foram bem empregados.

Dê atenção à concordância entre os termos que formam os grupos nominais. Veja duas orientações que podem ajudá-lo.

- Quando modifica dois ou mais substantivos que o antecedem, o **adjetivo** vai para o masculino e concorda com o conjunto:

Encontrou o vestido e a camisa rasgados.

- Quando modifica dois ou mais substantivos que o sucedem, o **adjetivo** concorda com o primeiro deles:

Escutei velhas canções e poemas.

Escutei velhos poemas e canções.

MOMENTO DE REESCREVER

Avaliando meu conto

Troque seu texto com o de um colega. Enquanto ele avalia sua produção, você faz o mesmo com a dele. Anotem, no final do texto, as letras maiúsculas de A a I, que correspondem às questões do quadro a seguir. Respondam, em cada item, “sim”, “não” ou “mais ou menos”. Em uma segunda leitura, usando lápis, anotem equívocos de ortografia, pontuação e concordância.

Ao terminar, destroquem os textos e conversem sobre as respostas dadas.

A	O título é coerente com o conto e atrai o leitor?
B	O leitor tem informações sobre a rotina do personagem?
C	Existe uma complicação relacionada às flores e ao calor?
D	As ações contadas tornam-se mais intensas até chegar a um clímax?
E	O desfecho explica o que aconteceu com as flores e o personagem principal?

Orientações didáticas

Publicando meu conto no *blog* da turma – Caso não seja possível produzir o material em computador, usar o *blog* e/ou fazer a gravação, adapte a atividade. Sugerimos que os estudantes produzam o conto conforme as orientações e que, em lugar de digitá-los, passem a limpo. Indique ou forneça o papel para uniformizar o material. Eles podem se dedicar a criar um *layout* interessante para essas páginas manuscritas.

O material será enviado para uma equipe de editoração, que ficará responsável por produzir uma coletânea, com capa, apresentação da atividade, sumário (título, nome dos autores e páginas) e contos. A capa pode ser feita com os títulos de alguns dos contos, escritos com letras de tipos, tamanhos e cores variados. Na última etapa, a turma pode fazer, com estudantes voluntários, uma roda de leitura expressiva dos contos. Os que gostam podem também fazer a contação das histórias. A contação envolve características teatrais, pois, em lugar de ler, o contador apresenta o conteúdo valendo-se também de gestos e movimentos.

F	As informações para que o leitor compreenda a história foram apresentadas?
G	Houve um bom uso dos tipos de discurso?
H	O narrador conta apenas aquilo que poderia saber, de forma coerente?
I	Os parágrafos e as frases estão bem organizados?

Reescrevendo meu conto

- 1 O conto que você criou ficará disponível no *blog* da turma. Assim, considere os comentários de seu colega e decida se vai manter o conto como está ou se vai reescrever uma ou mais partes para aprimorá-lo.
- 2 Verifique também as anotações relativas à linguagem. Corrija equívocos, consultando um dicionário, uma gramática ou o professor.

MOMENTO DE APRESENTAR

Publicando meu conto no *blog* da turma

O próximo passo é preparar a postagem no *blog*. Um grupo de quatro ou cinco estudantes formará a equipe de editores, responsável por receber os contos, organizá-los, criar um texto de apresentação da atividade e enviar os materiais para o professor fazer a postagem.

Sua parte

- 1 Utilizando um editor de textos, digite seu conto e explore a ocupação da página, escolhendo o tipo e o tamanho da letra, o espaçamento, a distância da margem etc. Você é responsável pela aparência final de seu texto.
- 2 Envie o texto para a equipe de editores.
- 3 Considere o convite para gravar a leitura do conto.

Editores

- 1 Produzam um vídeo curto apresentando a proposta de produção.
- 2 Criem uma lista com os títulos dos contos, os nomes dos autores e os *links* para acessar os textos.
- 3 Convidem a turma para gravar a leitura de alguns dos contos.
- 4 Ajudem os voluntários a preparar o material. Lembrem-se de orientar a leitura, que deve ser fluente e expressiva, a fim de traduzir a compreensão e a interpretação do conto. O leitor deve estar atento ao ritmo, às pausas e à entonação indicada pela pontuação. E, para garantir uma boa audição, as palavras devem ser pronunciadas com clareza.
- 5 Cuidem para que o local de captação da voz esteja silencioso. A gravação pode ser feita usando aparelhos simples, mas não pode ser comprometida por ruídos.
- 6 Disponibilizem os áudios com os textos.
- 7 Pesquisem textos de outros gêneros que também falem de vendedores de flores: uma animação, uma fotorreportagem etc. O *blog* ficará mais rico se vocês acrescentarem conteúdo de gêneros e linguagens diversos.
- 8 Apresentem a página pronta para a turma.

Textos em CONVERSA

Neste capítulo você leu o conto “Trem Fantasma”, em que o narrador, um menino de dez anos, ajuda a mãe de um amigo a preparar uma surpresa para o filho. Matias, o amigo, tem apenas nove anos e sofre de leucemia, o que o leva a falecer pouco tempo depois da surpresa.

Agora você vai ler um trecho de um texto teatral que tem algo em comum com o conto que você leu.

Mas por quê?! A história de Elvis

Cecília abre sua enorme bolsa, cujo interior o público não consegue ver, apenas imaginar. Sebastião, Max e Lili se aproximam e olham pra dentro da mala. Suas expressões mudam instantaneamente, passando da euforia ao choque.

Gilda, já influenciada pelos demais, é a última a se aproximar, devagar, de olhos fechados. Por fim, para diante da abertura da mala, respira fundo e olha.

GILDA

(resistente)

É de cortar o coração. Um pequeno passarinho, amarelo com penas vermelhas no peito. (tempo) E ele está morto.

Cecília fecha sua bolsa e volta a chorar, cobrindo o rosto. Os quatro estão tristes e consternados, além de envergonhados por terem duvidado de Cecília.

LILI

Isso mexeu comigo.

MAX

É muito triste.

SEBASTIÃO

Triste de verdade.

GILDA

(para Cecília)

Será que a gente pode te dar um abraço?

Cecília estranha. Limpa um pouco o rosto e consente. Todos caminham em direção a ela e ficam ao seu redor, formando um abraço coletivo.

CECÍLIA

Eu me lembro bem de quando meu avô me deu o Elvis de presente.

Ele perguntou:

(faz voz grossa)

“Se eu te der uma coisa você promete que vai cuidar dela muito bem?”.

E eu respondi: “É claro que sim, vovô!”.

Então ele me disse ...



Biblioteca cultural

Os personagens desse texto não são convencionais. Max é um urso de pelúcia, Sebastião é um pirata e Gilda é uma mulher que saiu de um porta-retrato.

A peça **Mas por quê?! A história de Elvis** foi encenada em 2015 no Teatro Claro Rio (Rio de Janeiro). No canal de vídeos do teatro, você pode ver algumas cenas do espetáculo.



A atriz Leticia Colijn interpretou a personagem Cecília no espetáculo **Mas por quê?! A história de Elvis**, em 2015.

155

Continuação

4. Façam uma segunda leitura, desta vez sem ler as rubricas, apenas seguindo o que elas indicam.
5. Compartilhem uns com os outros as impressões pessoais e sugestões de como a leitura dramatizada pode ser melhorada.
6. Reúnam-se com um grupo parceiro. Cada grupo vai apresentar a leitura dramática para o outro, que deve comentar se o volume, o tom e a modulação da voz durante a leitura foram capazes de evidenciar características e sentimentos dos personagens, contribuindo para a construção do sentido da peça.

Textos em conversa

BNCC em foco

CG: 1, 3 e 9.

CEL: 1, 2 e 5.

CELP: 2, 3, 5 e 9.

Habilidades: EF69LP54, EF67LP27 e EF67LP29.

Orientações didáticas

Nesta seção, além de ler um texto teatral cuja temática se relaciona com um dos contos lidos anteriormente, os estudantes poderão retomar e, possivelmente, ampliar seu conhecimento sobre o gênero. As atividades preparam os estudantes para a seção seguinte, na qual criarão e apresentarão uma peça teatral.

O gênero texto teatral será estudado detidamente no 7º ano.

Sugerimos que os estudantes façam uma primeira leitura silenciosa do texto e respondam, coletivamente, às questões. Aproveite as respostas para reforçar e ampliar informações sobre o gênero texto teatral.

Atividade complementar

Se achar interessante, organize em conjunto com o professor de Arte leituras dramáticas desse texto teatral. No papel de especialista, o professor de Arte poderá trabalhar melhor a interpretação que será exigida da turma. As orientações para os estudantes são as seguintes.

1. Escolham quem lerá as falas de qual personagem.
2. Façam uma primeira leitura, cada um lendo as falas do personagem pelo qual ficou responsável. A leitura dramática exige interpretação: ela deve expressar as características e os sentimentos do personagem.
3. Nessa primeira leitura, leiam também as rubricas e pensem, juntos, em como podem cumprir, na leitura dramatizada, o que é solicitado em cada uma.

Continua

A partir desse momento, os atores começam a dobrar os papéis que porventura surjam nas histórias contadas. Nesse primeiro momento, Sebastião faz o papel do avô.

SEBASTIÃO/AVÔ

Então feche os olhos e só abra quando eu disser.

CECÍLIA

(fecha os olhos, vivendo e contando sua história ao mesmo tempo)

Então eu fechei os olhos e senti meu coração disparar até quase saltar pra fora do peito.

SEBASTIÃO/AVÔ

Pronto, pode abrir.

CECÍLIA

Um passarinho!!!!

SEBASTIÃO/AVÔ

É um canário belga. E agora ele é seu!

CECÍLIA

E como é o nome dele?

SEBASTIÃO/AVÔ

Ele ainda não tem nome. Você é quem tem que dar o nome a ele.

CECÍLIA

Então eu me lembrei de outra coisa que meu avô tinha me ensinado e que era uma das coisas de que eu mais gostava no mundo – quer dizer, era uma pessoa. O cara mais legal que já existiu na Terra – depois do meu avô, é claro.

LILI

E como é que você sabe? Você conheceu todas as pessoas que já existiram na Terra?

Gilda cutuca Lili, querendo dizer “você vai mesmo insistir em perguntas desse tipo?”.

SEBASTIÃO/AVÔ

E então? Já decidiu o nome dele?

CECÍLIA

O nome dele vai ser Elvis. Porque ele vai cantar tão bonito quanto o Elvis Presley, vovô.

SEBASTIÃO/AVÔ

É uma bela escolha, Cecília.

CECÍLIA

E então eu tirei o Elvis da gaiola e peguei ele com a minha mão. Ele pousou no meu dedo...

Cecília segue falando, mas sua voz fica mais baixa, em segundo plano. Max, Sebastião, Lili e Gilda vão para a frente do palco, num aparte entre eles. Cecília segue falando, sem perceber a movimentação dos demais.

GOMES, Rafael; CALDERONI, Vinicius. **Mas por quê?! A história de Elvis:** uma peça musical. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008. p. 18-20.

1. Quais são os personagens dessa peça teatral?
2. Qual é o personagem principal? **2. Cecília.**
3. Como Cecília está se sentindo na cena que você leu? Por quê?
4. O que há em comum entre o texto teatral que você leu e o conto "Trem Fantasma"?
5. Os textos teatrais têm uma forma própria de organização.
 - a) Por que o nome dos personagens aparece em destaque e se repete tanto ao longo do texto? **5a. Para que fique claro a quem se relaciona cada fala ou rubrica.**
 - b) Releia esta rubrica.

GILDA

(*resistente*)

É de cortar o coração. Um pequeno passarinho, amarelo com penas vermelhas no peito. (*tempo*) E ele está morto.

Cecília fecha sua bolsa e volta a chorar [...]

Como você entende a indicação "(tempo)"? Que efeito é produzido por ela na cena?

- c) Agora, procure imaginar a cena acontecendo no palco, diante da plateia. Na sua opinião, por que Gilda descreveu o conteúdo da bolsa?

As **rubricas** são indicações sobre cenário, modo de representar, movimentação de personagens no palco, entre outras orientações.

6. Agora conheça a primeira rubrica do texto teatral que você leu.

O público entra no teatro. Sobre o palco, quatro pessoas habitam seus diferentes universos. Max, Lili, Sebastião e Gilda. Talvez "pessoas" não seja a melhor palavra para isso – pode-se dizer que são quatro seres. Todos estão em um lugar que parece um parque, mas que, na verdade, é o interior da cabeça de Cecília.

GOMES, Rafael; CALDERONI, Vinicius. **Mas por quê??! A história de Elvis:** uma peça musical. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008. p. 10.

- a) De acordo com a rubrica, onde se passam as cenas dessa peça teatral? **6a. Dentro da cabeça de Cecília.**
- b) O que essa informação traz de novidade sobre os outros personagens da peça teatral? **6b. Provavelmente, trata-se de personagens imaginários.**
- c) Que relação pode haver entre o acontecimento trágico na cena que você leu e a informação que essa rubrica traz sobre os personagens?

1. Cecília, Max, Lili, Sebastião (que também interpreta o avô de Cecília) e Gilda.

3. Ela está triste, pois seu passarinho Elvis morreu.

4. Em ambos os textos, o protagonista perde alguém querido. No caso do narrador do conto "Trem Fantasma", trata-se do amigo Matias, que morre de leucemia; no caso do texto teatral, Cecília perde o passarinho Elvis, presente de seu avô.

5b. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes associem a indicação "tempo" à ideia de pausa, cujo efeito é criar um maior impacto devido à espera pela informação seguinte.

5c. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes notem que, ao descrever o conteúdo da bolsa, Gilda dá informações ao público sobre a aparência do pássaro e seu estado.

6c. É possível que o passarinho Elvis realmente tenha morrido, e a cena lida nas páginas anteriores retrate a forma como Cecília está vivenciando o luto pela perda do bicho de estimação.

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

Fala aí!

O luto é um momento muito difícil pelo qual as pessoas passam ao perder alguém ou algo importante. O que os amigos e as pessoas que estão por perto podem fazer para ajudar alguém que está em luto?

Orientações didáticas

Questão 5c – Além de ser difícil mostrar o interior da bolsa a toda a plateia, pode não ser desejável expor o bichinho, sendo preferível que o público o crie em sua imaginação.

Reforce a ideia de que, no teatro, em geral não há a figura do narrador, tal qual em um conto ou romance; a história precisa ser mostrada diretamente ao público por meio de falas e ações.

Fala aí! – Incentive os estudantes a refletir sobre atitudes de empatia e solidariedade ao conviver com alguém que está passando por uma fase de luto. Ajude-os a perceber que, ao mesmo tempo que é importante respeitar o momento e o espaço físico e emocional da pessoa, também podemos nos colocar à disposição e demonstrar, com ações e palavras, quanto nos importamos, que ela não está só.

BNCC em foco

CG: 1, 3, 4 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 5.

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

Habilidades: EF69LP46, EF69LP50, EF69LP51, EF69LP52 e EF67LP33.

Orientações didáticas

O ideal é que esta atividade seja trabalhada em conjunto com o professor de Arte, porque há uma proposta de montagem teatral, o que certamente será enriquecido se puder contar com um especialista nessa linguagem. A primeira etapa do trabalho poderá ser mediada por você, mas na segunda etapa seria interessante contar com o professor de Arte.

Nesta seção, organizados em grupos, os estudantes vão escrever um texto teatral por meio da adaptação de um conto. O conto poderá ser um dos lidos neste capítulo (“Pega ladrão, Papai Noel!”, de Marcos Rey, e “Trem Fantasma”, de Moacyr Scliar) ou outro escolhido por eles. Finalizada a escrita do texto, os estudantes serão orientados na preparação da encenação da peça criada. Em um primeiro momento, as peças serão apresentadas para a turma. Depois, se considerar oportuno, os estudantes poderão eleger ou sortear uma ou duas peças para apresentar a outras turmas da escola. Os pais, as mães e os responsáveis também poderão ser convidados. Divida os grupos considerando o número de apresentações adequado ao tempo disponível em seu planejamento. Considere que, na preparação e na encenação da peça, estão envolvidos, além dos atores, o diretor e os responsáveis por figurino, cenário, iluminação e som, por isso é tão importante o envolvimento do especialista em Arte.

Etapa 1 – Nesta etapa, os estudantes vão analisar a reprodução de duas cenas da peça **Momo e o Senhor do Tempo**, dirigida por Carla Candiotto. A peça é uma adaptação do romance homônimo de Michael Ende. A proposta das imagens é, principalmente, chamar a atenção dos estudantes para o uso criativo das caixas na encenação, o que poderá inspirá-los no momento de produção de suas peças teatrais. Além disso, será uma oportunidade de conversar

Continua

Conversa com arte

Na seção anterior, você leu e analisou um texto teatral. Agora, com a ajuda de colegas, vai elaborar um texto teatral a partir da adaptação de um conto. Depois, você e seu grupo vão encenar a peça que escreveram.

Etapa 1 Conhecendo uma peça teatral adaptada de um romance

Muitas pessoas já adaptaram romances, novelas, contos, entre outros gêneros, para o teatro, assim como você vai fazer. Um exemplo é a peça infantojuvenil **Momo e o Senhor do Tempo**, dirigida por Carla Candiotto, que também é atriz. A peça é uma adaptação do romance de mesmo título, escrito por Michael Ende. Ela estreou no Teatro Alfredo Mesquita, na cidade de São Paulo, em 2022.

Essa adaptação fala, para crianças e adultos, sobre a importância do tempo para as pessoas e sobre como podemos aproveitá-lo. Momo (interpretada pela atriz Camila Cohen) surge misteriosamente em uma cidade e passa a morar nas ruínas de um teatro abandonado. Veja a seguir a reprodução de duas cenas da peça.



Reprodução de cena da peça **Momo e o Senhor do Tempo**.

158

Continuação

sobre o processo de adaptação de um texto literário de outro gênero (nesse caso, um romance) para um texto teatral. Essa discussão será importante, considerando que os estudantes farão a adaptação de um conto para texto teatral. Para saber mais sobre a peça **Momo e o Senhor do Tempo**, acesse o conteúdo disponível em: <http://flertai.com.br/2022/01/carla-candiotto-estrea-momo-e-o-senhor-do-tempo>. Acesso em: 14 abr. 2022. Se considerar oportuno, leia a matéria com os estudantes.

É possível assistir à peça teatral **Momo e o Senhor do Tempo** na internet. Busque pelo título em plataformas de vídeos. Se possível, reserve um tempo para assistir ao espetáculo com a turma e, em seguida, promova uma conversa sobre ele, estimulando os estudantes a comentar o uso das caixas na composição dos cenários, além de outros recursos utilizados na peça. Assim, eles poderão adquirir referências para a produção de suas peças teatrais.

1. Caixas de madeira. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

4. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes concluam que, apenas vendo a imagem, não é possível saber o que a caixa representa. Por outro lado, assistindo à peça, o espectador recebe outras informações que o ajudam a identificar a personagem, por exemplo, pelo modo como as pessoas se dirigem a ela, pelo modo como é manipulada etc.

Nesse lugar, ela ensina o prazer de brincar, de ouvir as pessoas, de estar na companhia de amigos, de observar a natureza e, principalmente, mostra a importância do tempo, que nos permite fazer tudo isso.

Oriente-se pelas questões a seguir e participe da discussão proposta pelo professor.

1. Observe novamente a reprodução das duas cenas da peça **Momo e o Senhor do Tempo**. É possível notar que nelas há objetos do mesmo tipo sendo utilizados pelos atores. Que objetos são esses? Para você, o que eles poderiam representar em cada cena? **2, 3, 8, 9 e 10. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.**
2. O que você achou da escolha desses objetos para criar os cenários da peça?
3. A caixa de madeira verde mostrada na primeira imagem representa uma das personagens: a tartaruga Cassiopeia. Na sua opinião, por que foi utilizada uma caixa para retratar essa personagem, e não um boneco mais parecido com uma tartaruga?
4. Somente vendo a primeira imagem, é possível saber que a caixa verde representa uma tartaruga? E assistindo à peça, você acha que é possível perceber que a caixa retrata uma personagem? Por quê?
5. Durante a apresentação de **Momo e o Senhor do Tempo**, os atores manipulam as caixas de madeira de diferentes maneiras para contar a história. Você acha que os espectadores da peça precisam utilizar a imaginação enquanto assistem a essa peça?
6. Os cenários mostrados na reprodução das duas cenas poderiam ter sido formados com outros objetos em vez de caixas de madeira? Se sim, quais?
7. Além das caixas, que outros elementos em cena podem ser observados nas imagens? **7. Os cinco atores, os figurinos, as luzes, o pano de fundo e as sombras projetadas no tecido.**
8. Você já assistiu a uma peça teatral? Como era o cenário?
9. Como você sabe, essa peça é uma adaptação do romance **Momo e o Senhor do Tempo**, de Michael Ende. Se você fosse adaptar um livro que já leu para o teatro, que livro seria?
10. Como você imagina que é o processo de adaptar um romance ou um conto, por exemplo, para o teatro? O que acha que precisa ser feito?



Reprodução de cena da peça **Momo e o Senhor do Tempo**.

Sabia?

Vários livros do escritor alemão Michael Ende foram adaptados para o teatro. Um dos mais conhecidos é **A história sem fim**, que já inspirou espetáculos de balé e ópera, séries de TV, filmes, animações e jogos eletrônicos.



Reprodução da capa do livro **A história sem fim**, de Michael Ende, Martins Fontes, 2022.

5. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes concluam que sim, pois cabe aos espectadores imaginar o que está sendo representado pelas caixas a cada cena.

6. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes mencionem outros recursos que poderiam ter sido utilizados na montagem dos cenários, como tecidos, painéis, entre outros.

Orientações didáticas

Questão 1 – Na primeira cena, os estudantes podem indicar que a caixa verde representa um tipo de carrinho, e as demais caixas representam prédios ou as ruínas onde Momo vivia. Na segunda cena, é provável que eles indiquem que as caixas representam um navio ou um barco.

Questão 2 – Um aspecto interessante do uso das caixas é que são objetos simples, fáceis de conseguir, que preenchem bem a cena e podem compor diferentes cenários, como exemplificado nas imagens.

Questão 3 – Ajude os estudantes a perceber que a proposta da peça é criar cenários não literais, ou seja, que não representam os elementos como são na realidade, mas sim de modo criativo.

Questão 6 – A proposta desta atividade é levar os estudantes a perceber as múltiplas possibilidades de montagem de cenários.

Questão 8 – Incentive os estudantes a compartilhar suas experiências com o teatro. Você também pode buscar na internet vídeos com cenas de apresentações teatrais para analisar, com os estudantes, os cenários.

Questão 9 – Este é um bom momento para conhecer um pouco mais sobre a “biblioteca cultural” (leia sobre este conceito na parte geral deste MP) literária dos estudantes.

Questão 10 – Permita que os estudantes se expressem livremente. A proposta desta pergunta é que eles comecem a expressar ideias e dúvidas sobre o processo de produção de um texto teatral com base em uma adaptação, atividade que realizarão na etapa seguinte.

Orientações didáticas

Etapa 2 – Item 2 – Informe os estudantes sobre o local em que as peças serão encenadas e sobre sua duração máxima. Caso seja possível realizar as apresentações fora da sala de aula, procure escolher um espaço silencioso e com boa iluminação. Nessa etapa, os estudantes vão apresentar apenas para a turma, portanto o espaço precisa ser adequado para acomodá-la.

Dica de professor – Comente com a turma que o texto original de **Momo e o Senhor do Tempo** não previa o uso de caixas. Elas foram pensadas pelo cenógrafo da peça, que recebeu o pedido de uma cenografia não literal.

Etapa 2 Criando um texto teatral

1 A escolha do conto que será adaptado

Com alguns colegas, você vai escrever um texto teatral a partir de um conto escolhido por vocês. Podem utilizar um dos contos lidos neste capítulo: “Pega ladrão, Papai Noel!”, de Marcos Rey, ou “Trem Fantasma”, de Moacyr Scliar.

Vocês podem também escolher outro conto de que gostem. É possível que, na biblioteca da escola ou em outra biblioteca da cidade, vocês encontrem contos que já conhecem ou descubram contos novos, que gostariam de adaptar para o teatro. Não deixem de visitar esses espaços.

Depois de selecionar algumas opções de conto, conversem e decidam qual deles será transformado em peça teatral.

2 O planejamento do texto teatral

Escolhido o conto, é hora de começar a planejar o texto teatral.

Leiam, individualmente, o conto que será adaptado pensando nas mudanças que precisarão ser feitas para que ele se torne um texto teatral.

Durante a leitura, observem e façam anotações sobre os aspectos a seguir.

1. Quais são os personagens do conto?
2. Como sua maneira de falar pode ajudar a caracterizá-los?
3. Que figurinos poderiam ser usados para caracterizá-los considerando idade, personalidade, situação em que estão envolvidos etc.?
4. Em que cenários a história se passa? Qual é o principal?
5. Como pode ser representado cada um desses cenários?
6. Quando a história se passa?
7. É interessante que o cenário ou o figurino remetam a esse tempo ou a peça será adaptada para o presente?
8. Quais são os principais acontecimentos da história, aqueles que precisam estar no texto teatral?
9. Quais cenas podem ser criadas com base nesses acontecimentos?
10. Quais falas do conto devem aparecer no texto teatral?
11. Quais falas precisam ser criadas para que a história seja contada?
12. A peça terá uma cena única ou mais de uma, caracterizadas pela entrada e saída dos personagens?



LASSMAN/ARQUIVO DA EDITORA

Dica de professor

A adaptação precisa preservar aspectos do texto original, porém não é uma cópia. O autor da adaptação pode usar a criatividade para transformar alguns elementos do texto original.

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

Em seguida, conversem sobre as observações anotadas durante a leitura do conto.

Não deixem de considerar o espaço da encenação e a duração da peça informados por seu professor.

3 A elaboração do texto teatral

Agora, vocês vão elaborar o texto teatral. Não se esqueçam das características desse gênero. Se for preciso, sigam o modelo de texto teatral estudado em **Textos em conversa**.

O texto precisa apresentar as seguintes informações:

1. Nome dos personagens antes de cada fala.
2. Falas que possam, junto com as ações, contar a história.
3. Rubricas que indiquem o lugar em que a cena ocorre, o momento do dia (se isso for relevante), a entrada de atores no palco, indicações de como apresentar determinadas falas etc.
4. Se for o caso, a divisão das cenas, indicadas como "CENA 1", "CENA 2" etc.

4 A produção da versão final

Ao finalizar, revisem o texto para verificar se está organizado de acordo com o gênero e se as falas e as rubricas são suficientes para contar a história, sem deixar lacunas.

Para ter uma opinião sobre o texto antes de iniciarem a próxima etapa, trabalhem com um grupo parceiro para troca de observações. Leiam o texto do outro grupo e escrevam, a lápis, possíveis comentários que possam contribuir para melhorar o texto dos colegas ou corrigir alguma falha.

Devolvam o texto e leiam os comentários. Avaliem o que foi dito e façam uma versão final de sua produção, já com os ajustes que acharem necessários.

Etapa 3 Encenando a peça teatral

Cada grupo vai encenar a peça teatral que escreveu.

1 A definição dos papéis

Conversem e definam quem vai representar cada personagem e quem ficará responsável pela direção, pelos figurinos, pelo cenário, pelo som e pela iluminação.

Caso a história tenha muitos personagens, uma mesma pessoa pode representar mais de um papel.

Dica de professor

As rubricas trazem indicações relevantes para a compreensão da história, mas não detalha tudo o que vai acontecer no espetáculo teatral, que resulta de decisões do diretor e de sua equipe.



Orientações didáticas

Dica de professor – Reforce com os estudantes a informação de que o texto teatral apresenta rubricas necessárias para a compreensão do que acontece na cena e de alguns sentimentos dos personagens, que precisam ser expressos na fala. O detalhamento da atuação e de como as cenas serão montadas (uso de som e luz, por exemplo) resulta do trabalho dos atores, do diretor e da equipe técnica.

Orientações didáticas

Etapa 3 – Item 2 – Organize momentos para que os grupos ensaiem suas peças, de preferência sob a orientação do professor de Arte. É interessante que possam realizar os ensaios em espaços externos, para que um grupo não atrapalhe o outro. Se possível, organize a turma para que um grupo assista a pelo menos um ensaio de outro grupo, propondo sugestões de melhoria. Nesses momentos, incentive os estudantes a ter uma postura respeitosa ao apreciar e comentar a apresentação dos colegas.

Item 3 – As apresentações podem ser gravadas, para que cada grupo possa assistir e se autoavaliar.

2 O ensaio

Com as decisões tomadas, cada estudante deve se empenhar para realizar a função que lhe cabe, conforme as orientações a seguir.

1. Os atores devem decorar suas falas e ensaiar para representá-las com expressividade e desenvoltura.

2. Os responsáveis por figurino, cenário, som e iluminação devem planejar o uso desses recursos e providenciar os materiais, contando com a ajuda dos colegas.

3. O diretor deve observar o conjunto e garantir, com suas intervenções, que as ações individuais resultem em uma peça coerente e interessante.

Quanto mais vocês ensaiarem, mais seguros vão se sentir no momento de apresentar a peça para a turma.

É importante que alguns dos ensaios sejam realizados no espaço de apresentação, já com figurino, luz e som planejados.

3 A apresentação e a avaliação da peça teatral

No dia combinado, apresentem a peça para a turma e assistam às apresentações dos demais grupos com respeito.

Após as apresentações, em uma roda de conversa, contem para a turma o que acharam dessa atividade, de acordo com os seguintes aspectos:

- como foi escrever um texto teatral e apresentá-lo;
- o que foi mais difícil para vocês (escrever o texto ou realizar a apresentação);
- os aspectos de que mais gostaram e aqueles de que não gostaram nas atividades;
- o que fariam de diferente em uma próxima vez;
- outras observações que julgarem pertinentes.



LASSMAR/ARQUIVO DA EDITORA

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

Biblioteca cultural em expansão

Veja algumas sugestões de livros e filme que podem ampliar seus conhecimentos sobre os temas estudados neste capítulo.

Contos reunidos, de Moacyr Scliar. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Por que devo ler esse livro?

Para conhecer outros contos do autor de “Trem Fantasma”. As relações entre pais e filhos, paixões e religião são alguns dos temas abordados nessa reunião de histórias marcadas pela fantasia e pelo inusitado.

A distância das coisas, de Flávio Carneiro. São Paulo: SM, 2017.

Por que devo ler esse livro?

Para conhecer um adolescente em luto após a morte da mãe. Ele, porém, não acredita que ela realmente tenha morrido e decide investigar por conta própria. Nessa trama, o garoto vai ter de enfrentar as crises típicas da adolescência enquanto lida com a falta da mãe, suas hipóteses e com a incredulidade dos adultos.

Marley & Eu, roteiro de Scott Frank e Don Roos. Direção: David Frankel. EUA: Regency Enterprises, 2008.

Por que devo assistir a esse filme?

Para conhecer uma comédia dramática que fala da amizade e da perda. O filme foi baseado em um livro de memórias de um jornalista.

Naquele ano, de Christian David. São Paulo: Paulinas, 2017.

Por que devo ler esse livro?

Para conhecer três amigos de classes sociais distintas, mas inseparáveis. Um deles terá de acompanhar a família, que se muda, o que dá origem ao conflito da narrativa. Vale a pena ver como o texto de Christian David e as ilustrações de Rogério Borges contam essa história sobre amizade e perda.

Agora é sua vez de fazer uma recomendação. Escolha uma obra que se relacione com as sugeridas e prepare um comentário oral de, no máximo, 30 segundos para apresentá-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

Propomos que todos os estudantes tenham a oportunidade de comentar publicamente sua dica. Se a turma for muito numerosa, você pode dividi-la em grupos de 10 ou 15 integrantes e separá-los em diferentes espaços da escola para as apresentações. Sugira que emprestem uns aos outros as obras que indicaram. Se mencionarem materiais *on-line*, peça que busquem a referência completa para que os demais possam acessá-los.

Naquele ano – Esse livro de Christian David faz parte do acervo do PNLD Literário de 2020. Verifique se essa obra está disponível na biblioteca da escola e sugira aos estudantes.

Atividade complementar

Neste capítulo, os estudantes conheceram (ou reencontraram) os autores Marcos Rey e Moacyr Scliar. Sugerimos que você os leve até a biblioteca da escola ou a uma biblioteca pública próxima para uma atividade de “leitura puxa leitura”, ou seja, para uma busca de materiais vinculados àquilo que conheceram e que gostariam de ler. Eles podem, por exemplo, escolher antologias de contos, encontrar outras obras escritas por esses autores, identificar obras (literárias ou não literárias) com temática semelhante etc. Os estudantes devem fazer um relatório com o título das obras escolhidas e justificar sua escolha. Na sala de aula, eles apresentarão informações sobre uma das obras pesquisadas em uma atividade que pode ser feita em pequenos grupos. Caso não seja possível ir a uma biblioteca, pode-se pensar em acessar o *site* de uma biblioteca pública, como o da Biblioteca Nacional, e fazer uma busca no catálogo de obras gerais. Após consultar os títulos, os estudantes podem buscar *sites* de editoras e livrarias que apresentem resumos, sinopses ou resenhas das obras.

CAPÍTULO 6

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

Leitura 1

BNCC em foco

CG: 1, 4, 8, 9 e 10.

CEL: 1, 2 e 3.

CELP: 1, 2, 3 e 7.

Habilidades: EF69LP02, EF69LP04, EF69LP17 e EF67LP08.

Orientações didáticas

Enfatizamos que o parecer CNE/CEB nº 15/2000 afirma que “o uso didático de imagens comerciais identificadas pode ser pertinente desde que faça parte de um contexto pedagógico mais amplo, conducente à apropriação crítica das múltiplas formas de linguagens presentes em nossa sociedade, submetido às determinações gerais da legislação nacional e às específicas da educação brasileira, com comparecimento módic e variado”. Guiamo-nos por essa orientação oficial para selecionar os textos deste capítulo.

Esta campanha do Ministério da Saúde trata da doação de órgãos, opção que não é igualmente aceita por todas as famílias. Procure evitar que os estudantes se concentrem em posicionamentos pessoais e, mais ainda, não aceite desrespeito a nenhum ponto de vista. Além disso, observe que o tema envolve o pensamento sobre a morte, que não deve ser excluído das referências dos adolescentes. Aborde o tema com naturalidade e acolha os estudantes que se sentirem tocados pela temática.

Questões 1 e 2 – Para introdução da leitura e reflexão sobre o contexto, promova uma discussão oral das duas perguntas.



Vender produtos e ideias

Os textos publicitários estão bastante presentes em nosso dia a dia: em jornais e revistas, em sites e redes sociais, em intervalos de programas de televisão, afixados em pontos de ônibus, em folhetos distribuídos nas ruas, entre várias outras situações. Neste capítulo, analisaremos alguns gêneros impressos e digitais da esfera publicitária.

Leitura 1 ANÚNCIO E FÔLDER

Você conhecerá, a seguir, um anúncio e um fôlder produzidos para uma campanha publicitária que estimula a doação de órgãos.

1. Você se lembra de alguma campanha com esse tema?
2. O que você sabe sobre ele?

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

Agora, conheça as peças e responda às questões.

Anúncio



+

Chega uma hora que só uma boa lembrança pode realizar a sua vontade de ser **doador de órgãos**.

+

Família, quem você ama pode salvar vidas. Para ser **doador de órgãos**, lembre-se de avisar a sua família.

Reprodução do anúncio da campanha *Doe Órgãos "A hora de lembrar"* realizada pelo Ministério da Saúde em 2017.

Fôlder

frente do fôlder – uma dobra central



contracapa

capa

+ Aproveite cada segundo da vida, mas reserve um tempinho para lembrar sua família que você é um doador.

Reprodução da capa e contracapa do fôlder da campanha Doe Órgãos "A hora de lembrar" realizada pelo Ministério da Saúde em 2017.

verso do fôlder – uma dobra central

+ Para ser um doador, no Brasil, não é preciso deixar nada por escrito nem registrado em documentos. Aquele procedimento antigo de registrar a opção de doador de órgãos na carteira de identidade não existe mais. O essencial para se tornar doador de órgãos é ter uma conversa com a sua família. No momento certo, eles tomarão a decisão; afinal, a doação só acontece após a autorização familiar.



Reprodução da parte interna do fôlder da campanha Doe Órgãos "A hora de lembrar" realizada pelo Ministério da Saúde em 2017.

parte interna

Orientações didáticas

Investigue – É possível apresentar algumas possibilidades aos estudantes: laço cor-de-rosa: câncer de mama; laço azul: câncer de próstata e diabetes; laço amarelo e vermelho: hepatite; laço verde: aids; laço roxo: lúpus, fibromialgia, doença de Alzheimer; laço laranja: anemia e leucemia; laço amarelo: câncer ósseo.

DESVENDANDO O TEXTO

1. O anúncio e o pôster são peças de uma mesma campanha publicitária governamental que estimula a doação de órgãos. Eles apresentam três relógios como personagens principais.
 - a) Descreva a forma, o tamanho, a cor e o tipo dos relógios. Em seguida, explique o que eles representam.
 - b) Nas imagens do anúncio e do pôster, alguns elementos relacionados aos personagens repetem-se no cenário. Quais são eles?
 - c) Por pertencerem à mesma campanha, o pôster e o anúncio têm semelhanças. Quais são elas?

2. Analise atentamente o pôster.
 - a) Descreva o conteúdo apresentado na parte interna do pôster.
 - b) Leia novamente este trecho do pôster e explique a informação transmitida por ele.

Para ser um doador, no Brasil, não é preciso deixar nada por escrito nem registrado em documentos. Aquele procedimento antigo de registrar a opção de doador de órgãos na carteira de identidade não existe mais. O essencial para se tornar doador de órgãos é ter uma conversa com a sua família. No momento certo, eles tomarão a decisão; afinal, a doação só acontece após a autorização familiar.

- c) Essa informação não está disponível no anúncio. Isso prejudica a compreensão da mensagem da campanha? Por quê?
3. Releia o trecho a seguir, comum ao anúncio e ao pôster.

Família, quem você ama pode salvar vidas.
Para ser doador de órgãos, lembre-se de avisar a sua família.

Reprodução de detalhe do anúncio da campanha *Doe Órgãos* "A hora de lembrar" 2017.

- a) Qual é o objetivo da campanha?
- b) Percebe-se que a campanha revela uma preocupação que não está explícita. Qual é essa preocupação?
- c) As frases revelam dois diferentes interlocutores. Identifique-os e justifique sua resposta.
- d) No anúncio, está em destaque o seguinte texto:

Chega uma hora que só uma boa lembrança pode realizar a sua vontade de ser doador de órgãos.

A expressão *boa lembrança* tem dois sentidos nesse contexto. Quais são eles?

3d. A expressão refere-se ao doador, que é lembrado com carinho pela família, e ao ato de se lembrar de comunicar o desejo de ser doador.

1a. Os personagens são um relógio analógico redondo, grande e amarelo; um relógio analógico retangular, médio e azul; e um relógio digital oitavado, pequeno e roxo. Eles sugerem a representação de uma família formada por pai, mãe e filho, respectivamente.

1b. As engrenagens, presentes no piso e na pequena grade que os separam da vegetação.

1c. O pôster e o anúncio têm os mesmos personagens, o mesmo cenário, as mesmas orientações para doador e família e as mesmas referências à forma de compartilhamento pela internet.

2b. O trecho explica que, antigamente, quem desejasse doar os órgãos precisava registrar essa informação na carteira de identidade, mas agora basta a autorização da família, com base no desejo expresso pelo doador.

2c. Não. Embora não traga detalhes sobre a mudança do procedimento, o anúncio deixa claro como deve ser planejado o processo de doação.

3b. Os produtores da campanha temem que doações deixem de ser feitas porque o doador não revelou seu desejo à família.

3c. Na primeira frase, o interlocutor é a família, que aparece como vocativo. Na segunda, é o doador, identificado pelo pronome *sua* que estabelece uma relação de posse com a palavra *família* e pelo próprio contexto ("para ser doador de órgãos").

Investigue

O laço verde usado na campanha para doação de órgãos dialoga com outras campanhas da área da saúde, representadas por laços de outras cores. Faça uma pesquisa na internet e descubra mais algumas dessas campanhas.

4. É um código de barras bidimensional chamado *QR Code* ou Código QR. Nesse caso, ele permite o acesso ao filme da campanha pela maioria dos aparelhos celulares, bastando para isso direcionar a câmera do celular para esse código a fim de escaneá-lo. *QR* é a sigla em inglês para *Quick Response* (“resposta rápida”).

4. Analise esta reprodução de parte do anúncio e responda: o que é e para que serve esta imagem?

Reprodução de detalhe com *QR Code* do anúncio da campanha *Doe Órgãos* “A hora de lembrar”, 2017.



1. O *fôlder* é um folheto informativo; portanto, além de estimular a doação e orientar a família e o doador, apresenta dados detalhados acerca do tema, enquanto o anúncio apenas estimula a realização das ações da família e do doador.

2b. A cor vermelha é usada para destacar títulos e algumas ideias; os títulos apresentam letra cursiva, diferenciando-se dos parágrafos; há uma imagem grande, que ocupa o espaço da segunda coluna; há outra imagem, fechando a quarta coluna.

3a. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes mencionem que o tema da campanha está relacionado com a morte de um familiar (o doador), portanto é bastante delicado. O uso do desenho animado contribui para aliviar um pouco da tensão que envolve o tema.

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

É lógico!

Para responder à questão 4, você precisa reconhecer um padrão nos anúncios de produtos e serviços e verificar se ele se repete nos textos em estudo.

3c. A campanha destaca que é o momento de as pessoas comentarem o desejo de serem doadoras de órgãos, e a escolha dos relógios como personagens reforça a ideia de “hora”.

4. Não. O anúncio e o *fôlder* em estudo têm uma função social; eles procuram estimular um comportamento em benefício da coletividade.

5. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes infiram que a quantidade de doações não é suficiente para atender a todas as pessoas que precisam de órgãos.

COMO FUNCIONAM UM ANÚNCIO E UM FÔLDER?

1. Observe novamente as duas peças publicitárias. Qual é a diferença entre os objetivos do *fôlder* e do anúncio dessa campanha?
2. Esse *fôlder* possui uma dobra, de modo que se formam quatro partes. Observe as duas partes internas (segunda imagem).
 - a) Como o texto verbal foi diagramado, isto é, como foi organizado no espaço? *2a. Ele foi organizado em colunas e forma blocos, com títulos que correspondem a perguntas.*
 - b) Quais outros recursos visuais foram usados para valorizar o texto?
3. Os produtores da campanha optaram por ilustrações que lembram desenhos animados.
 - a) Em sua opinião, por que fizeram essa escolha?
 - b) Caso você fosse o responsável pela campanha, teria optado pelo mesmo tipo de ilustração? Por quê?
 - c) Relacione o texto “A hora de lembrar” aos personagens que foram escolhidos para a campanha.
4. Muitos anúncios e *fôlders* publicitários procuram destacar as vantagens do produto ou do serviço que vendem. Isso ocorre no anúncio em estudo? Justifique sua resposta.
5. Reflita sobre o objetivo da campanha e conclua: que dados da nossa realidade podem justificar a divulgação de uma campanha como essa?

Da observação para a teoria

O **anúncio** e o **fôlder** são gêneros da **esfera publicitária** e têm como objetivo estimular o leitor a consumir um produto (como um creme dental) ou um serviço (como uma lavanderia) ou a agir de determinada forma (combater o mosquito da dengue, doar agasalhos etc.). Em ambos, a linguagem verbal e os elementos visuais se articulam.

O gênero textual **anúncio publicitário** costuma apresentar uma ideia de maneira econômica e criativa. Ele pode ser veiculado em cartazes, páginas de jornal e revista, folhetos etc.

O gênero textual **fôlder** associa o caráter publicitário ao informativo. Ele se vale de recursos visuais variados, como imagens e boxes, para comunicar as informações de modo atraente. Costuma ser divulgado em uma folha de papel, com uma ou mais dobras.

Orientações didáticas

Como funcionam um anúncio e um *fôlder*? – Questão 3b – Escolha para responder à pergunta tanto os estudantes que disserem “sim” quanto aqueles que disserem “não”. Peça justificativas e estimule a contraposição respeitosa entre eles. Ajude os estudantes a construir justificativas consistentes.

BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 8, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 5.

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

Habilidades: EF69LP02, EF69LP04, EF69LP17 e EF67LP08.

Orientações didáticas

Para esse estudo, é necessário que os estudantes possam assistir ao filme, cuja duração é de 4 min 40 s. Seguindo as orientações, eles tomarão notas enquanto assistem. Antes de solicitar a realização das questões, peça que formem trios – ou quartetos, se suas turmas forem muito numerosas – e que cada um exponha aos colegas o conteúdo de suas notas. Eles devem comentá-las de acordo com estes critérios:

1. As notas trazem informações suficientes para recontar a narrativa?
2. A forma de anotação é econômica, permitindo ao anotador ser ágil?
3. O estudante conseguiu entender e explicar suas anotações de imediato, revelando que elas são suficientemente claras para ele?

É importante que os estudantes tenham a oportunidade de assistir novamente à peça após terem resolvido as questões usando suas notas pessoais. Desse modo, poderão buscar informações às quais não prestaram atenção e completar seu material. Caso não seja possível exibir o filme na sala de aula, verifique a viabilidade de usar equipamentos de outro setor da escola. Dependendo das condições, a turma pode ser organizada em grupos. Outra possibilidade é pedir que alguns dos estudantes usem seus próprios aparelhos celulares para exibir o filme para os grupos ou, ainda, solicitar o contato com a obra como tarefa de casa, com prazo suficiente para que os estudantes encontrem alternativas para acesso. Em todos esses casos, em que pode ser difícil a reexibição, sugerimos que eles conheçam as perguntas antes de assistir à obra. As etapas de anotação e socialização delas deverão ser mantidas.

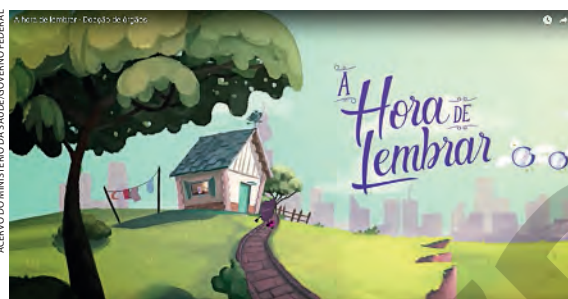
Dica de professor – Existem dispositivos eletrônicos que podem ser usados para tomar notas. Eles são válidos desde que os estudantes se mantenham ativos diante da informação, isto é, que as representem de maneira própria, o que contribuirá para uma apropriação mais sólida. Eles não devem usar o equipamento para transcrever o que escutam.

Leitura 2 FILME PUBLICITÁRIO

As **campanhas publicitárias** podem ser divulgadas em diversas mídias – rádio, televisão, jornal, revista, rede social etc. Anúncio, pôster, filme, *jingle* (canção publicitária), *spot* e *card* são alguns exemplos de gêneros publicitários.

Apesar da especificidade de cada gênero, uma campanha precisa contar com uma identidade visual e uma mensagem comum. Para defini-las, os produtores consideram o perfil de quem desejam atingir – seu poder aquisitivo, gostos e valores.

Você estudará, a seguir, mais uma das peças da campanha sobre doação de órgãos. Assista ao filme e tome nota das ações que compõem a narrativa, dos personagens, do cenário e dos recursos que chamem a sua atenção.



Reprodução de cena do filme publicitário **A hora de lembrar**, do Ministério da Saúde, 2017. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=1605281122885960>. Acesso em: 12 jul. 2022.

REFLETINDO SOBRE O TEXTO

1. Analise os recursos usados na composição do filme publicitário.
 - a) Com que objetivo são mostradas fotografias em porta-retratos, logo no início do filme?
 - b) Os personagens-relógios principais interagem com três outros personagens-relógios, que apresentam problemas de funcionamento. Que característica do relógio-pai é destacada nessas cenas? Justifique sua resposta.
 - c) Por que essa característica é importante para a mensagem da campanha?
 - d) Após a notícia da morte, inicia-se um *flashback*, isto é, uma sequência do filme que corresponde ao passado. Qual é o conteúdo desse *flashback*? Como ele se encaixa na narrativa que está sendo contada?
 - e) Qual recurso foi usado para que o público compreenda que o pai se tornou o doador de peças (ou órgãos) colocadas nos personagens que apareciam no início da narrativa?
 - f) O filme apresenta uma transição da animação para uma cena com personagens interpretados por atores. Que elementos foram usados para associar a família de relógios e a situação que viveram à situação da família humana?

168

1a. As fotografias mostram as figuras do pai (relógio amarelo), da mãe (relógio azul) e do filho (relógio roxo). O pai foi doador de órgãos. A narrativa do filme se inicia em uma dessas fotografias.

1b. Destaca-se a solidariedade do relógio-pai, porque ele está sempre ajudando os outros relógios a voltar a funcionar bem.

1c. Porque a solidariedade, ou a disposição de ajudar, também está presente no ato de doar, que é estimulado pela campanha.

Dica de professor

As notas que você toma assistindo a uma aula, palestra, filme etc. são um material pessoal. Para ser mais ágil, você pode construir esquemas, usar abreviações, anotar apenas a palavra central em lugar de frases completas etc. O importante é sintetizar e reformular o conteúdo de um modo que faça sentido para você. As notas não são uma transcrição de tudo o que foi dito.

1d. O *flashback* retoma o momento do nascimento do filho, quando, deixando o hospital, o pai vê o laço verde da campanha e comenta seu desejo de ser um doador. A mãe se lembra dessa situação vivida no passado e autoriza a doação.

1e. A cor amarela permite ao leitor perceber que algumas peças que funcionam nos personagens presentes no início da narrativa saíram do relógio amarelo, que representa o pai.

1f. A mãe e o filho aparecem em uma sala semelhante à que foi mostrada no desenho, observando uma fotografia, como também acontecia ali. Além disso, a mãe mostra ao filho um relógio parecido com o que representa o pai e entende-se que teria pertencido ao marido já falecido. As cores das roupas também podem ser apontadas pelos estudantes, pois coincidem com as cores dos relógios.

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

Biblioteca do professor

CABRAL, Sandhra. Anotação em sala de aula: à mão ou no dispositivo eletrônico?. **Educar para ser grande**, [s. l.], 25 jan. 2018. Disponível em: <https://www.educarparasergrande.com.br/2018/01/25/anotacao-em-sala-de-aula-a-mao-ou-no-dispositivo-eletronico/>. Acesso em: 19 maio 2022.

Sugerimos a leitura desse artigo sobre anotação em sala de aula para promover uma reflexão a respeito dessa prática no contexto escolar.

1g. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes levantem alguns aspectos, entre eles o fato de a campanha precisar ser didática, ao explicitar que aquela é uma situação vivida pelas pessoas, ou o fato de que a campanha pode ter desejado ser ainda mais impactante, ao informar que a situação é comum a nossos semelhantes e pode também acontecer conosco.

g) Que motivo pode explicar a opção dos produtores do filme por fazer essa transição?

2. O filme também conta com uma canção. Leia sua letra.

Nem sempre a vida
Segue tranquila
Como a gente quer
Às vezes o futuro
Num segundo prematuro
Parte e quebra a sua fé
É a hora de lembrar
Que manter viva essa força em você
É amar e compartilhar
Essa força com o mundo

É doar
[...]
Essa força é doar
Ser família é se doar



KELL SMITH/ARQUIVO PESSOAL

A HORA de lembrar. Intérprete: Kell Smith. In: A HORA de lembrar. Direção: Breno Machado. Brasília, DF: Mandrill Filmes; Ministério da Saúde, 2017. (1 vídeo) 1 min 50 s a 4 min 36 s. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=1605281122885960>. Acesso em: 12 jul. 2022.

- A canção alerta o ouvinte sobre a possibilidade de ser surpreendido pela morte prematura. Segundo a letra, essa situação ocorrerá na vida de todas as pessoas? Justifique sua resposta.
 - A que “segundo prematuro” o verso se refere? *2c. Quebrar tem sentido de “abalar”.*
 - Qual é o sentido do verbo *quebrar* no sexto verso? *“enfraquecer”.*
 - Em que momento da narrativa a canção é inserida? Por que a escolha desse exato momento é coerente?
 - Escute a canção. Em sua opinião, por que os produtores optaram por essa melodia e esse ritmo?
3. Compare a letra da canção com o texto do pôster (Leitura 1). Qual a diferença na maneira como as duas peças publicitárias abordam o tema?
4. Releia este trecho que aparece escrito nos segundos finais do filme.

Família, quem você ama pode salvar vidas.
Para ser doador de órgãos, lembre-se de avisar a sua família.

Qual é a função dele?

2b. Ao momento em que alguém morre prematuramente, ou seja, quando alguém morre antes que envelheça ou de modo acidental.

Da observação para a teoria

O filme publicitário é transmitido pela televisão e por canais da internet. Constitui-se de uma narrativa que, muitas vezes, altera a realidade para que ela se torne mais interessante e próxima dos sonhos e desejos dos consumidores. Os filmes envolvidos em campanhas de interesse social, por sua vez, constroem narrativas que responsabilizam ou comovem o espectador para que ele se sinta motivado a aderir à causa.

4. O trecho funciona como uma conclusão do filme, esclarecendo e reforçando a ideia central da campanha: avisar a família sobre a intenção de ser doador.

Fala aí!

A campanha convida os leitores a assistir ao filme e compartilhar. Você, particularmente, aceitaria o convite? Por quê?

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

Kell Smith em foto de 2020. A cantora paulista é a intérprete da canção tema da campanha de doação de órgãos.

2a. Não, expressões como nem sempre e às vezes mostram que a morte prematura é eventual, não acontece com todos.

Sabia?

A Campanha Doe Órgãos “A hora de lembrar” contou também com um *spot*, substituído pela canção seguida pelo trecho “Família, quem você ama pode salvar vidas. Para ser doador de órgãos, lembre-se de avisar a sua família.”, lido por uma segunda voz. O gênero *spot* costuma ser divulgado por rádio.

2d. A canção é inserida no momento em que a esposa está no hospital e recebe a notícia da morte do marido. Como a canção fala de uma morte prematura e reforça a importância de doar como um ato de amor, é coerente que apareça na hora em que a decisão tem de ser tomada.

2e. Os produtores da canção optaram por uma melodia mais lenta, sentimental, para emocionar as pessoas e criar empatia imediata no público.

3. No pôster, são apresentadas informações objetivas sobre o tema, enquanto a letra da canção é subjetiva e faz um apelo emocional.

Orientações didáticas

Fala aí! – O tema envolve posicionamentos pessoais, motivados por valores individuais e da família. Evite que a discussão seja desrespeitosa em relação a qualquer opção. Estimule a reflexão acerca da prática do compartilhamento, questionando os estudantes sobre ele ser produtivo ou não em campanhas com fins sociais como essa ou semelhantes (campanha para arrecadar alimentos ou roupas, campanha para doação de sangue etc.).

Questão 2e – É possível que os estudantes notem semelhança com a estrutura rítmica de alguns hinos religiosos.

Questão 3 – Essas características refletem as diferentes finalidades para as quais os textos são criados. O pôster em geral tem um caráter informativo, diferentemente do filme e da canção, gêneros que se valem de recursos do campo artístico-literário.

Questão 4 – Observe se os estudantes notaram que o filme sugere a morte prematura e a importância da doação usando linguagem conotativa e sutil. O texto verbal, no final do filme, faz referência direta à importância de o doador comunicar seu desejo antecipadamente.

Da observação para a teoria – Peça aos estudantes que identifiquem, nos filmes publicitários que conhecem, as características citadas no segundo período do boxe. Eles podem comentar, por exemplo, propagandas de alimentos como cereais e margarinas, que parecem prometer um dia de felicidade e energia, ou propagandas de produtos para o cabelo, que tornam seu usuário irresistível. Solicite também exemplos de outras peças ligadas a causas sociais. Campanhas de prevenção à proliferação de mosquitos, por exemplo, costumam implicar o espectador para que se sinta responsável pela situação e, portanto, aja para resolvê-la.

BNCC em foco

CG: 1 e 2.
 CEL: 1 e 2.
 CELP: 1, 2, 3, 4 e 5.
 Habilidades: EF69LP56, EF67LP37, EF06LP04, EF06LP05, EF06LP06 e EF06LP11.

Tópicos trabalhados na parte de linguagem deste capítulo

- Verbo.
- Verbo: tempo e modo.

Orientações didáticas

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os estudantes identificam verbos e os associam à ideia de ação já no 3º ano. Nesse ano, também reconhecem a função dos verbos imperativos nos textos injuntivos instrucionais. No 4º e no 5º ano, identificam e usam verbos flexionados para estabelecer a concordância com o sujeito expresso por nome ou pronome pessoal.

Nesta seção, esse conhecimento será retomado – o que é importante, visto que os estudantes ficaram afastados das aulas presenciais por muitos meses – e ampliado com a introdução de conceitos necessários à compreensão e à apresentação de explicações sobre essa classe de palavras. Ao expor os conceitos, pretendemos que os estudantes ganhem recursos para compreender melhor o uso dos verbos na construção do sentido e para efetuar seu emprego de maneira adequada.

Falando sobre a NOSSA LÍNGUA

Verbo

Neste capítulo, você conheceu algumas peças de uma campanha publicitária governamental que estimula a doação de órgãos. Ela destaca uma **ação** importantíssima do futuro doador: o momento certo de avisar os familiares sobre a intenção de doar. A realização de ações associadas a um tempo é expressa por **verbos**, assunto da seção que se inicia.

COMEÇANDO A INVESTIGAÇÃO

Leia novamente o anúncio da campanha publicitária.



ACERVO DO MINISTÉRIO DA SAÚDE/GOVERNO FEDERAL

Reprodução do anúncio da campanha Doe Órgãos “A hora de lembrar” realizada pelo Ministério da Saúde em 2017.

1. Observe os personagens e a cena ilustrada no centro do anúncio. O que está acontecendo? **1. A cena sugere que os personagens caminham dentro de um parque.**
2. Descreva a atitude do pai e da mãe. O que eles estão fazendo na cena? **2. O pai sorri orgulhoso e aponta o filho, que é observado carinhosamente pela mãe.**
3. O que a criança faz? **3. Ela caminha com os pais e segura um skate.**
4. Como a família parece estar se sentindo? **4. A família parece feliz, passeando tranquila.**
5. O objetivo da campanha pode ser resumido em uma palavra que exprime uma ação. Qual palavra? **5. Lembrar.**

Para responder às questões, você deve ter usado palavras que descrevem ações: *andar, caminhar, sorrir, observar, segurar, lembrar* etc. É provável, ainda, que tenha utilizado vocábulos que expressam estado quando descreveu as sensações dos personagens: *Eles estão felizes.*

170

Começando a investigação – Para iniciar o estudo, faça um aquecimento. Mostre aos estudantes a reprodução da pintura **Caçadores na neve**, de Pieter Bruegel (1565). Óleo sobre madeira, 117 cm × 162 cm. Museu de História da Arte, Viena), e peça a eles que construam frases por meio da observação da reprodução dessa obra, como “Os pássaros voam.” e “As roupas são escuras.”. Eles devem descrever a cena detalhadamente. Enquanto falam, anote os verbos e as locuções verbais na lousa usando a forma do infinitivo. Se necessário, induza-os, com perguntas, a usar verbos que expressem estado e fenômenos da natureza. Encerre a atividade apresentando o conceito de verbo. Para acessar a pintura, use a Wikipédia e aproveite o recurso do **zoom**.

1. Refere-se ao degelo das calotas polares, que está diretamente ligado ao aquecimento global. Esse contexto é sugerido pela presença de uma representação do globo terrestre dentro de uma gota.

Todas essas palavras são verbos e, por isso, relacionam-se com a noção de tempo. Observe essa relação nos exemplos a seguir.

A família *está* feliz.

O verbo indica um **estado** que se apresenta no **mesmo momento** da fala.

Amanheceu um belo dia.

O verbo expressa um **fenômeno da natureza** que ocorre em um **momento anterior** à fala.

A criança *vai andar* de skate.

Os verbos sugerem uma **ação** que ocorrerá em um **momento posterior** à fala.

Neste último exemplo, duas formas verbais foram empregadas com a função de uma. Veja.

A criança *vai andar* de skate. → A criança *andar*á.

verbo auxiliar verbo principal

O verbo auxiliar acompanha o verbo principal, que apresenta a ideia central. Juntos, formam uma **locução verbal**.

Verbo é uma palavra que expressa ação, fenômeno da natureza ou estado, associados à noção de tempo. **Locução verbal** é uma expressão formada por dois ou mais verbos.

Flexões do verbo

Leia agora este anúncio publicitário.

1. No contexto dos problemas ambientais, a que se refere o verbo *derreter*? Que elemento não verbal evidencia esse contexto?
2. Que estratégia o anúncio usa para implicar o leitor, isto é, para mostrar sua relação com o problema em foco?
3. Substitua a sequência de pronomes *eu, tu* e *você* por um único pronome que englobe todos eles e coloque o verbo na forma adequada.
4. Compare a forma verbal que você usou com as que estão no anúncio. Por que as formas verbais precisam variar?
5. Suponha que a ação de *derreter* já tivesse acontecido. Quais deveriam ser as formas verbais do anúncio?
6. E se a ação ainda fosse acontecer?
7. Compare as formas verbais do texto com aquelas que você indicou nas questões 5 e 6. Como os verbos expressam a noção de tempo?

2. O anúncio faz uma pergunta ao leitor, que o obriga a pensar no tema e na sua relação com ele.

3. Nós derretemos.

4. Para concordar com o praticante da ação.

5. Eu derreti, tu derreste, você derreteu.

6. Eu derreteria, tu derreteria, você derreteria.

7. Por meio de suas terminações.

Dica de professor

Não basta que dois verbos estejam juntos para formar uma locução verbal. Em *Ouvi tocar seu celular*, há duas ações diferentes, portanto não se forma uma locução.

Orientações didáticas

A exposição está organizada em quatro partes: (1) **Começando a investigação**: conceito de verbo, locução verbal e verbo auxiliar; verbo de ação, estado e fenômeno da natureza; (2) **Flexões do verbo**: pessoa, número, tempo e modo; conjugações; verbos regulares e irregulares; (3) **Modos verbais**: indicativo, subjuntivo e imperativo; (4) **Modelos de conjugação verbal**. Sugerimos que seja feita uma leitura por blocos, acompanhada por paráfrases e exemplos. Se achar conveniente, após a exposição do segundo bloco, já solicite aos estudantes que realizem as atividades 1 e 2 de **Investigando mais** para verificação de compreensão.

A NGB classifica como verbos anômalos aqueles que apresentam irregularidades profundas em seu radical, como *haver, pôr, ser* e *ir*. Preferimos seguir estudiosos que os têm incluído entre os irregulares. Se considerar necessário, apresente essa distinção aos estudantes.



Reprodução de anúncio de campanha de conscientização para a preservação do meio ambiente.

Orientações didáticas

Dica de professor – Em algumas regiões do Brasil, o uso do pronome *tu* é corrente. Se for o caso de sua região ou se houver, na turma, estudantes que fazem esse uso, comente que a concordância, segundo a norma-padrão, deve ser feita com verbos na segunda pessoa, e acrescente que, no português coloquial, é comum a concordância na terceira pessoa. Retome a noção de adequação linguística e foque mais na descrição do fenômeno do que na recomendação de um uso específico.

Como você percebeu, os verbos flexionam-se, isto é, modificam-se para expressar algumas noções bem específicas. Veja.

Flexão de pessoa e de número: associa o verbo a uma das pessoas do discurso.

<i>(eu) derreto</i> 1ª pessoa	<i>(tu) derretes</i> 2ª pessoa	<i>(ele) derrete</i> 3ª pessoa
singular		
<i>(nós) derretemos</i> 1ª pessoa	<i>(vós) derreteis</i> 2ª pessoa	<i>(eles) derretem</i> 3ª pessoa
plural		

Flexão de tempo: informa se uma ação é simultânea (presente), anterior (pretérito) ou posterior (futuro) à fala.

Flexão de modo: indica a atitude – de certeza, suposição, ordem etc. – do falante diante do processo verbal expresso.

Os verbos se agrupam em três **conjugações**, identificadas pela terminação no infinitivo, que é a forma como os encontramos no dicionário. Veja.

Verbos terminados em -ar	1ª conjugação	<i>cantar</i>
Verbos terminados em -er	2ª conjugação	<i>vender</i>
Verbos terminados em -ir	3ª conjugação	<i>partir</i>

As conjugações constituem modelos que os verbos seguem ao se flexionar. Os verbos que acompanham o modelo são chamados de **regulares**, e aqueles que apresentam alterações em relação ao modelo são classificados como **irregulares**. Compare os dois tipos de verbo no quadro a seguir.

Verbos regulares		Verbo irregular
<i>vender</i>	<i>escrever</i>	<i>dizer</i>
Eu vendo	Eu escrevo	Eu digo (e não diz o)
Tu vendes	Tu escreves	Tu dizes
Ele vende	Ele escreve	Ele diz (e não diz e)
Nós vendemos	Nós escrevemos	Nós dizemos
Vós vendeis	Vós escreveis	Vós dizeis
Eles vendem	Eles escrevem	Eles dizem

Dica de professor

Lembre-se de que a expressão *a gente*, que tem sido utilizada com o sentido de *nós*, concorda com verbos flexionados na terceira pessoa do singular: *a gente partisse*. Os pronomes de tratamento também concordam com verbos flexionados na terceira pessoa: *você partisse, o senhor partisse, Vossa Excelência partisse*.

Modos verbais

Leia, agora, mais um anúncio publicitário. O objetivo dele é promover a reciclagem do lixo.



Embalagem longa vida faz jus ao nome: reciclada, vira telha, madeira sintética, papel novo em folha. Separar o lixo facilita o trabalho dos catadores e aumenta o material aproveitado. Principalmente se você limpar as embalagens por dentro, retirando toda a sujeira antes de descartá-las. Mude de atitude. Assim, você ajuda a gerar renda para quem mais precisa e poupa recursos naturais. Saiba mais no brasil.gov.br

SEPARE O LIXO E ACERTE NA LATA.

Reprodução do anúncio “Toda caixinha vazia contém uma telha inteirinha”, da campanha *Separe o Lixo e Acerte na Lata*, realizada pelo Ministério do Meio Ambiente nos anos de 2011 e 2012.

1. Em que pessoa e número está flexionada a forma verbal *contém*? Qual é o infinitivo desse verbo? E sua conjugação? **1. Terceira pessoa do singular. O infinitivo do verbo é *conter*, e ele pertence à segunda conjugação.**
2. A forma verbal *contém* está no presente do indicativo. No contexto do anúncio, esse tempo indica uma ação realizada no momento em que se fala ou uma ação permanente? **2. Uma ação permanente.**
3. Observe a maneira como o anúncio foi construído. Que papel parece ter sido usado? O que justifica essa escolha? **3. Parece ter sido usado papel reciclado, o que condiz com o objetivo do anúncio.**
4. Que recurso o produtor do anúncio empregou para tornar a frase principal mais sonora? **4. A rima entre *caixinha* e *inteirinha*.**

Observe o sentido da afirmação feita no anúncio: “Toda caixinha vazia contém uma telha inteirinha”. A frase expressa uma certeza: a reciclagem transforma caixas que embalam certos produtos em telhas. Para convencer o leitor sobre a importância da reciclagem, o anúncio apresenta uma afirmação categórica, indiscutível, que não deixa dúvidas.

Veja agora outro modo de dizer algo semelhante: *Se as pessoas fizessem a reciclagem das caixas que embalam certos produtos, telhas seriam produzidas*. A forma verbal *fizessem* expressa uma hipótese, possibilidade. Não se trata de uma certeza.

Observe, por fim, outra frase do anúncio: “Separe o lixo e acerte na lata”. As formas verbais *separe* e *acerte* expressam uma recomendação, contribuindo para o efeito do anúncio, que busca convencer o leitor a mudar de atitude em relação ao lixo.

Orientações didáticas

Alguns linguistas, como Evanildo Bechara e Marcos Bagno, incluem, ao tratar dos modos verbais, o modo condicional (eliminado pela NGB), que faria referência a fatos que dependem de determinada condição, expressos pelo futuro do pretérito do indicativo. Bechara inclui, ainda, o modo optativo, que exprimiria a noção de desejo. Ainda que não sigamos essa orientação, sugerimos a leitura dos textos que apresentam essa abordagem, em que se podem encontrar informações interessantes para responder a dúvidas dos estudantes. **Gramática escolar da língua portuguesa**, de Evanildo Bechara (Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010. p. 194), e **Gramática pedagógica do português brasileiro**, de Marcos Bagno (São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 555-560).

Orientações didáticas

Modelos de conjugação verbal –

O objetivo desse tópico é ser uma referência para o estudante, um material de consulta apenas. A síntese das conjugações está completa, inclusive com as flexões relativas à segunda pessoa do plural, porque se trata de uma referência que pode servir de consulta durante a leitura de alguma obra mais antiga ou escrita em outros países que empregam a língua portuguesa.

Chamamos de **modo verbal** a possibilidade de expressar a maneira como encaramos o processo verbal na própria forma da palavra. São três os modos verbais.

- **Modo indicativo** – expressa certeza, convicção:
Chove muito em janeiro.
Choverá em poucos minutos.
- **Modo subjuntivo** – expressa desejo, hipótese, dúvida:
Tomara que não chova.
Se chover, ficarei em casa.
- **Modo imperativo** – expressa recomendação, ordem, pedido, conselho, orientação:
Evite a chuva.
Não saia na chuva.

A noção de imperativo pode ser dada por outras formas verbais. Neste anúncio, o verbo *respeitar*, no infinitivo, expressa a mesma recomendação de *respeite*.



Reprodução de anúncio publicitário feito pela SPVS e pela Ecovia, em 2009.

Modelos de conjugação verbal

Os verbos regulares seguem modelos de conjugação. Você os verá nos quadros a seguir, que apresentam as formas dos verbos nas três pessoas do singular e nas três pessoas do plural.

Trata-se de uma síntese completa, com algumas formas que são pouco usadas no português brasileiro atual, como aquelas que se referem à segunda pessoa do plural. Considere que é um material de consulta, a que você pode recorrer quando tiver dúvida sobre alguma forma.

Dica de professor

Os modelos de conjugação de *cantar*, *vender* e *partir* servem para outros verbos regulares das mesmas conjugações. Conhecê-los é útil quando precisamos flexionar verbos com os quais não temos familiaridade. Por exemplo, *esquadrinhar* se conjuga como *cantar*.

1ª conjugação: *cantar* – Modo indicativo

Presente	Pretérito			Futuro	
	perfeito	imperfeito	mais-que-perfeito	do presente	do pretérito
canto	cantei	cantava	cantara	cantarei	cantaria
cantas	cantaste	cantavas	cantaras	cantarás	cantarias
canta	cantou	cantava	cantara	cantará	cantaria
cantamos	cantamos	cantávamos	cantáramos	cantaremos	cantaríamos
cantais	cantastes	cantáveis	cantáreis	cantareis	cantaríeis
cantam	cantaram	cantavam	cantaram	cantarão	cantariam

1ª conjugação: *cantar* – Modo subjuntivo

Presente	Pretérito imperfeito	Futuro
cante	cantasse	cantar
cantes	cantasses	cantares
cante	cantasse	cantar
cantemos	cantássemos	cantarmos
canteis	cantásseis	cantardes
cantem	cantassem	cantarem

2ª conjugação: *vender* – Modo indicativo

Presente	Pretérito			Futuro	
	perfeito	imperfeito	mais-que-perfeito	do presente	do pretérito
vendo	vendi	vendia	vendera	venderei	venderia
vendes	vendeste	vendias	venderas	venderás	venderias
vende	vendeu	vendia	vendera	venderá	venderia
vendemos	vendemos	vendíamos	vendêramos	venderemos	venderíamos
vendeis	vendestes	vendíeis	vendêreis	vendereis	venderíeis
vendem	venderam	vendiam	venderam	venderão	venderiam

2ª conjugação: *vender* – Modo subjuntivo

Presente	Pretérito imperfeito	Futuro
venda	vendesse	vender
vendas	vendesses	venderes
venda	vendesse	vender
vendamos	vendêssemos	vendermos
vendais	vendêsseis	venderdes
vendam	vendessem	venderem

3ª conjugação: <i>partir</i> – Modo indicativo					
Presente	Pretérito			Futuro	
	perfeito	imperfeito	mais-que-perfeito	do presente	do pretérito
parto	parti	partia	partira	partirei	partiria
partes	partiste	partias	partiras	partirás	partirias
parte	partiu	partia	partira	partirá	partiria
partimos	partimos	partíamos	partíramos	partiremos	partiríamos
partis	partistes	partíeis	partíreis	partireis	partiríeis
partem	partiram	partiam	partiram	partirão	partiriam

3ª conjugação: <i>partir</i> – Modo subjuntivo		
Presente	Pretérito imperfeito	Futuro
parta	partisse	partir
partas	partisses	partires
parta	partisse	partir
partamos	partíssemos	partirmos
partais	partísseis	partirdes
partam	partissem	partirem

INVESTIGANDO MAIS

1. Leia o cartum do ilustrador mineiro Eduardo dos Reis Evangelista, conhecido como Duke.



DUKE. Charge Super. 2015. 1 cartum.

Sabia?

A Organização Mundial da Saúde (OMS) patrocina e divulga programas para prevenir e tratar doenças.

1b. O lobo está preocupado com a informação divulgada pela OMS de que o *bacon* (tipo de carne de porco) em excesso causa câncer.

1d. Não. A locução *quero comer* refere-se à primeira pessoa (no contexto, o lobo), enquanto *divulgou* e *causa* referem-se à terceira pessoa (a OMS e *bacon*, respectivamente).

- a) Que mudança de atitude do lobo é mostrada no cartum? Por que ela produz humor? **1a.** No cartum é mostrado que o lobo desiste de comer os porquinhos. Isso produz humor por contrariar o conto infantil.
- b) Com qual argumento o lobo justificou essa mudança?
- c) Transcreva os verbos e as locuções verbais do texto. **1c.** *Quero comer, divulgou, causa.*
- d) As ações citadas referem-se à mesma pessoa do discurso? Justifique.
- e) Qual das ações é anterior à fala? Por quê?
- f) Que sentido é acrescentado pelo verbo auxiliar *quero* ao verbo principal *comer*: tentativa, costume ou vontade? **1f.** *Vontade.*
- g) Como seria possível transmitir uma noção de proibição apenas trocando o verbo auxiliar dessa locução? E uma ideia de futuro? **1g.** *Não devo (não posso) comer vocês mais, não. Não vou comer vocês mais, não.*

Os verbos auxiliares podem completar a informação transmitida pelo verbo principal, indicando sentidos mais precisos.

Veja alguns exemplos.

Eles **podem** chegar mais cedo. (possibilidade)

Ele **costuma** acordar tarde. (costume)

As crianças **começaram** a chorar. (ação inicial)

Os pães **acabaram** de assar. (ação concluída)

A prefeitura **deve** recolher o entulho. (obrigação)

2. Leia o cartum do ilustrador mineiro Ernani Diniz Lucas, conhecido como Nani.



NANI. [Sem título]. 2015. 1 cartum. Disponível em: http://www.nanihumor.com/2015/08/cartum_61.html. Acesso em: 16 maio 2022.

Atividade complementar

Se desejar reforçar o conhecimento dos paradigmas, proponha um jogo aos estudantes. Eles deverão formar sextetos, que serão divididos em dois trios. Os duelos envolverão sempre um estudante de cada grupo. Um participante desafiará o outro a conjugar determinado verbo em um tempo do indicativo. Exemplo: *pestando* no futuro do presente. Enquanto o desafiado apresenta a conjugação, os demais estudantes dos dois grupos devem conferir o modelo. Caso o estudante acerte, seu trio ganha um ponto. Observe que se trata apenas de um exercício; o objetivo do estudo dos verbos não deve ter como meta a memorização dos modelos de conjugação.

É lógico!

Para identificar os verbos e as locuções verbais, você aplica padrões que definiu quando estudou essa classe de palavras anteriormente.

1e. *Divulgou, porque o verbo está no pretérito (no caso, pretérito perfeito).*

Sabia?

A forma das pirâmides do Egito, construídas para ser túmulos de faraós, apresenta uma estrutura que aponta para cima para simbolizar a ascensão deles ao céu.

Orientações didáticas

Questão 2 – Sugerimos que o **Desafio da linguagem** seja realizado após a correção dos itens **2a** a **2e** para que os estudantes possam resolver equívocos ou dúvidas antes de elaborar o texto.

Questão 2b – Comente com os estudantes que algumas referências podem associar um texto a um tempo muito específico, tornando-o datado. O humor deste cartum depende da associação entre presente e a rede social Facebook, mas essa rede social está sendo, progressivamente, substituída por outras.

Desafio de linguagem – Sugestão: O humor do cartum de Nani é produzido por uma brincadeira que associa uma cultura muito antiga a um comportamento do presente. O texto verbal refere-se à atualidade, porque indica uma mudança em um perfil do Facebook, mas o contexto remete ao Antigo Egito, como mostram os trajes dos personagens e a maneira como está sendo produzida uma figura na parede. Embora o cartum se refira a uma prática contemporânea, a inserção de um retrato em uma rede social, a maneira como isso está sendo feito segue formas e técnicas da arte antiga.

Se possível, recolha os parágrafos para correção. Você também pode anotar um ou dois parágrafos na lousa para analisar, com os estudantes, a formulação, destacando boas soluções e sugerindo modificações, se necessárias.

Questão 3c – Comente com os estudantes que esse é um acento diferencial; ele é empregado para diferenciar as formas dos dois tempos verbais.

- Como é possível reconhecer que os personagens do cartum são egípcios do passado? **2a.** A pirâmide ao fundo identifica o povo; as roupas e o tipo de desenho na parede, o tempo.
- O humor do cartum é produzido pelo contraste entre duas épocas históricas distintas. Como se manifesta o tempo presente? E o passado?
- Transcreva a locução verbal empregada no texto e classifique os verbos que a compõem. **2c.** *Estou* (verbo auxiliar) *mudando* (verbo principal).
- Registre no caderno: a locução transmite a ideia de uma ação já concluída, em andamento ou ainda por acontecer? **2d.** Em andamento.
- A que pessoa do discurso se refere a frase? Por que não foi necessário empregar um pronome para explicitá-la? **2e.** Primeira pessoa. Porque a flexão do verbo *estar* (*estou*) já traz essa informação.

2b. O presente se manifesta na referência ao “perfil no Face” (Facebook), e o passado, nas roupas e no desenho na parede, feito com instrumentos antigos.

Desafio da linguagem

Você vai escrever um parágrafo de análise do cartum. Siga o roteiro.

- O primeiro período já está pronto e informa que o humor é produzido por uma brincadeira com a noção de tempo. Copie no caderno: *O humor do cartum de Nani é produzido por uma brincadeira que associa uma cultura muito antiga a um comportamento do presente.*
- Introduza um período para identificar os elementos do cartum que se referem ao tempo presente e, em oposição, os que remetem ao passado. Use o conectivo *mas* ou *porém* para conectar as informações e estabelecer a oposição.
- No último período, aborde o retrato que está sendo produzido: mencione o contraste entre sua finalidade e o modo como está sendo feito.
- Revise o texto com atenção para identificar e corrigir falhas. Preste atenção, principalmente, à ortografia padrão. Se tiver dúvida, consulte um dicionário ou peça ajuda ao professor e aos colegas.

- Leia, a seguir, o título e o primeiro parágrafo de uma notícia.

Meteoro em chamas ilumina céu de Bangcoc

Um meteoro foi visto cruzando o céu da capital tailandesa, Bangcoc, na noite de segunda-feira (2). O evento foi filmado por câmeras de dois carros e pôde ser visto em outras partes do país.

METEORO em chamas ilumina céu de Bangcoc. **UOL Notícias.** [S. l.], 3 nov. 2015. Ciência. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ciencia/ultimas-noticias/bbc/2015/11/03/meteoro-em-chamas-ilumina-ceu-de-bangcoc.htm>. Acesso em: 15 mar. 2022.

- O lide de uma notícia, que geralmente ocupa o primeiro parágrafo do texto, costuma indicar o que aconteceu, onde aconteceu e quando aconteceu o fato. Transcreva os trechos que apresentam essas três informações.
- O tempo verbal pretérito perfeito do indicativo predomina no texto. Por que isso ocorre?
- Explique por que o uso de *pode* em lugar de *pôde* levaria a uma mudança na informação.
- Em geral, os títulos de notícia trazem verbos no presente do indicativo, embora se refiram a um fato já ocorrido. Que efeito esse tempo verbal produz?

3a. O que aconteceu: “um meteoro foi visto cruzando o céu”; onde aconteceu: na “capital tailandesa, Bangcoc”; quando aconteceu: “na noite de segunda-feira”.

3b. Porque a notícia se refere a ações pontuais, realizadas no passado.

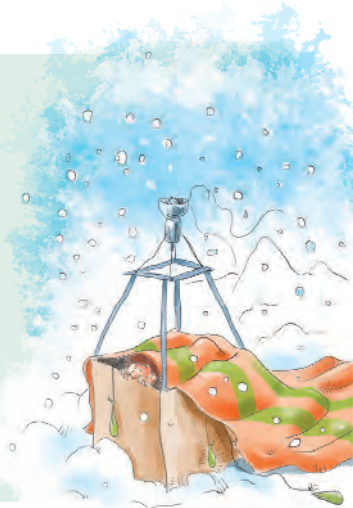
3c. A forma verbal *pôde*, no pretérito perfeito do indicativo, traduz a ideia de que o meteoro já foi visto em outras partes do país, enquanto *pode*, no presente do indicativo, indicaria que o fenômeno ainda poderia ser observado.

3d. Ele torna a informação mais dinâmica, sugerindo que a notícia é bem recente, acabou de acontecer.

4. Leia o trecho a seguir.

Uma avalanche... viva!

Fui o primeiro a colocar o nariz para fora do balão.
 Depois, de uma vez só, apareceram os rostos assustados dos meus companheiros de viagem.
 Lá fora, porém, havia uma furiosa tempestade de neve e, por sugestão de Martim, voltamos a nos refugiar debaixo do balão.
 — Mas onde viemos parar? — choramingou a condessazinha La Trippe. — Quero voltar para casa...
 — Coragem, Violeta — Martim procurou acalmá-la.
 — Já nos vimos em situações muito piores do que esta e nos saímos bem. Não é verdade, moçada?
 Sabíamos que não era exatamente verdade, mas não ousamos contradizê-lo.



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

PAVANELLO, Roberto. **Bat Pat**: a mamute friorenta. São Paulo: Fundamento, 2011. p. 37.

- a) Que elemento desse texto é típico de uma narrativa de aventura?
- b) De que maneira fica claro que o líder do grupo é o personagem Martim?
- c) Reescreva os dois primeiros parágrafos do texto, supondo que as ações ocorram em um momento posterior à fala.
- d) Compare a forma verbal *apareceram* com aquela que você usou no item c. Com base nessa comparação, apresente as formas dos verbos *procurar* e *sair* no pretérito perfeito do indicativo e no futuro do presente do indicativo.
- e) A forma verbal *voltamos* é um exemplo da coincidência que existe na flexão da primeira pessoa do plural no presente e no pretérito perfeito do indicativo. Que outras formas verbais usadas no texto também coincidem nesses dois tempos?
- f) O que permite a um falante distinguir esses dois tempos verbais quando ouve ou lê um enunciado com a palavra *voltamos*?
- g) O narrador empregou as formas verbais *vimos* e *viemos*, dos verbos *ver* e *vir*, respectivamente. Copie o quadro no caderno e complete-o com as formas desses dois verbos irregulares.

4a. O enfrentamento de dificuldades que exigem força, coragem e perícia, como voar em um balão e encarar uma tempestade de neve.

4b. Martim é quem sugere a permanência dos demais personagens sob o balão e acalma a condessazinha, que se mostra muito nervosa.

4c. Serei o primeiro a colocar o nariz para fora do balão. Depois, de uma vez só, aparecerão os rostos assustados dos meus companheiros de viagem.

4d. Procuraram, procurarão; saíram, sairão.

4e. Saímos e ousamos.

4f. O contexto.

4g. Vemos; vínhamos; viáramos; veremos; viremos; veríamos.

Tempo verbal	ver	vir
Presente do indicativo		vimos
Pretérito perfeito do indicativo	vimos	viemos
Pretérito imperfeito do indicativo	viáramos	
Pretérito mais-que-perfeito do indicativo	víramos	
Futuro do presente do indicativo		
Futuro do pretérito do indicativo		viríamos



Orientações didáticas

Questão 5 – Leia o texto e solicite aos estudantes que façam paráfrases dos incisos. Em seguida, discuta os itens a a c. Na última seção deste capítulo, **Fora da caixa**, haverá mais uma oportunidade de exploração de um texto legal. Os itens d a g devem ser feitos individualmente para verificação de compreensão.

Questão 5a – Esta leitura exige inferência e pode ser complexa para alguns estudantes. Ajude-os a perceber que, ao conhecer essas regras, os ciclistas podem antecipar ações dos condutores de automóveis e, com isso, se proteger.

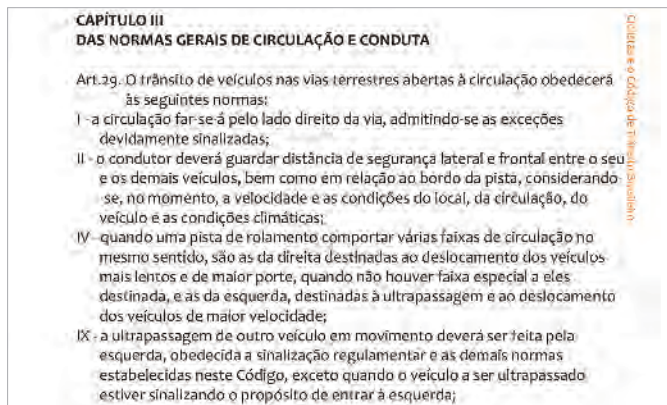
Reforce que a segurança no trânsito depende, muitas vezes, de uma ação defensiva, que leve em conta erros ou irresponsabilidades de outras pessoas. Peça aos estudantes que deem exemplos que confirmem a explicação. Eles podem citar alguém escutando música alta com fone de ouvido que pode impedi-lo de ouvir um carro se aproximando e outras situações em que o pedestre precisa de atenção para não se colocar em risco.

Questão 5f – É esperado que os estudantes usem formas do imperativo. Pergunte por que houve essa tendência para reforçar (1) a compreensão do valor desse modo verbal e (2) a adequação entre os recursos escolhidos e o contexto de circulação: como o motorista está dirigindo, o *outdoor* exige leitura rápida e compreensão imediata, e o imperativo contribui para isso. Não é preciso discutir se *outdoor* é um gênero ou um suporte.

Questão 5g – Sem tratar da mesóclise, leve os estudantes a explorar a forma *far-se-á* para que entendam a diversidade de recursos da nossa língua. Peça que identifiquem a forma verbal sem o pronome (*fará*). Depois, peça que usem o mesmo procedimento que formou *far-se-á* usando o verbo *realizar* (*realizar-se-á*). Exponha, igualmente, que esse tipo de construção também poderia ocorrer com verbos no futuro do pretérito: *far-se-ia*, por exemplo. Peça que formulem a expressão com o verbo *realizar* (*realizar-se-ia*) e, depois, que usem o plural (*realizar-se-iam*).

Continua

5. Leia trechos do Código de Trânsito Brasileiro (CTB).



PINTO, Claudiléa. **Ciclistas e o Código de Trânsito Brasileiro**: direitos e deveres. [S. l.]: Transporte Ativo, 2021. Disponível em: http://www.ta.org.br/site2/Banco/4leis/CTB_Bolso.PDF. Acesso em: 15 mar. 2022.

- a) Esses trechos do código foram reproduzidos em um panfleto destinado a ciclistas. Com que objetivo as normas de condução de automóveis estão sendo apresentadas ao público que usa bicicletas?
- b) Observe a organização do artigo. Há uma frase terminada em dois-pontos e, em seguida, quatro incisos iniciados por algarismos romanos. Qual é a função desses incisos em relação à frase que inicia o artigo?
- c) O CTB emprega a linguagem formal. Por quê?
- d) Identifique o tempo e o modo das formas verbais *obedecerá* e *deverá aguardar*.
- e) Nesse contexto, qual é o valor desse tempo verbal: (I) indica ações que ocorrem após o momento da fala; (II) expressa obrigatoriedade; (III) expressa comportamento habitual. Responda no caderno.
- f) Reescreva os dois trechos transcritos do regulamento para adequá-los à divulgação em *outdoors* na beira de uma rodovia.

I – a circulação far-se-á pelo lado direito da via [...];
II – o condutor deverá guardar distância de segurança lateral e frontal entre o seu e os demais veículos [...];

- g) Releia o início do inciso I: “a circulação far-se-á pelo lado direito da via”. Reescreva a oração, substituindo a forma verbal *far-se-á* por outra, de uso menos formal.

Desafio da linguagem

O **modo imperativo** é usado para expressar ordens, conselhos, orientações etc. A mesma ideia pode ser expressa por formulações diversas. Sem recorrer ao imperativo, apresente três maneiras diferentes de ordenar, pedir ou recomendar que alguém fale mais baixo.

Desafio da linguagem. Sugestão: Quer falar mais baixo?; Vamos falar mais baixo?; Quero que você fale mais baixo.; Você deve falar mais baixo.

180

Continuação

Mencione que essa construção está reservada para situações de grande formalidade, podendo ser substituída por expressões com o pronome antes do verbo: *a circulação se fará*.

Desafio da linguagem – Ouça as várias sugestões da turma. É interessante que eles percebam as várias construções disponíveis na língua para a expressão de sentidos próximos.

CLAUDILÉA PINTO/TRANSPORTE ATIVO

5a. Ao conhecer as normas que devem ser seguidas pelos motoristas, os ciclistas podem compreender melhor a movimentação dos automóveis nas ruas e, assim, prevenir-se de possíveis acidentes.

5b. Os incisos complementam a frase, esclarecendo quais são as normas que ela menciona.

5c. Trata-se de um documento legal, portanto, que circula em um contexto formal, produzido por autoridades e dirigido a um público amplo.

5d. São formas verbais do futuro do presente do indicativo.

5e. (II)

5f. Sugestão: Circule pelo lado direito da via. Guarde distância de segurança lateral e frontal entre o seu e os demais veículos.

5g. A circulação será feita/se fará pelo lado direito da via.



Ilustração da ciclista Leléa publicada na cartilha **Ciclistas e o Código de Trânsito Brasileiro: direitos e deveres**.

© CLAUDILÉA PINTO

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

Se eu quiser aprender **MAIS**

Referências diretas ao leitor

Alguns anúncios fazem referência direta ao leitor. Você já observou esse recurso? Para refletir sobre ele, faça as atividades a seguir.

1. Leia e analise um anúncio de uma campanha publicitária relativa ao trânsito.



Reprodução do anúncio da campanha *Ciclista Legal*, criada em 2011.

- a) Em “Preciso que você respeite o meu espaço”, quem é o emissor da mensagem? E a quem ele se dirige?
- b) Para obter um efeito criativo, a bicicleta e o automóvel estão humanizados nesse anúncio e o contexto construído se parece com o das relações amorosas. Além da frase em destaque, que outros recursos constroem a ideia de relação amorosa?
- c) Em “Bicicleta e Automóvel podem formar um belo par”, identifique a locução verbal e explique o sentido do verbo auxiliar.
- d) Transcreva trechos em que o modo imperativo foi empregado para fazer referência direta ao leitor.
- e) Em sua opinião, por que muitas peças publicitárias fazem referência direta ao leitor?

1e. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes apontem que a referência direta ao leitor o aproxima do tema que está sendo apresentado e, nesse sentido, contribui para o valor apelativo ou persuasivo do texto.

Bicicleta e Automóvel podem formar um belo par. Apoie essa relação. Seja feliz ao lado de um ciclista: ao ultrapassá-lo, dê, pelo menos, 1,50 m de distância lateral.

1a. O emissor da mensagem é a bicicleta; o interlocutor a que se dirige, o carro.

1b. O desenho do coração, que tradicionalmente remete ao sentimento de amor, a expressão *belo par*, a palavra *relação* e o conselho *seja feliz*.

1c. A locução verbal é *podem formar*. O verbo auxiliar *podem* tem sentido de possibilidade.

1d. “Apoie essa relação”, “Seja feliz ao lado de um ciclista”, “dê, pelo menos, 1,50 m de distância lateral”.

181

Se eu quiser aprender mais

BNCC em foco

CG: 1, 2 e 4.

CEL: 1 e 2.

CELP: 1, 3, 5 e 7.

Habilidades: EF69LP02, EF69LP04, EF69LP05, EF69LP17, EF67LP08 e EF67LP20.

Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes vão explorar as referências ao leitor, um dos recursos de persuasão do gênero da esfera publicitária.

Para introduzir a seção, retome o anúncio sobre doação de órgãos (Leitura 1) e solicite aos estudantes que identifiquem a referência a dois interlocutores diferentes nas chamadas principais: “Família, quem você ama pode salvar vidas.” e “Para ser doador de órgãos, lembre-se de avisar a sua família.”. Na primeira frase, o interlocutor é a família, a que se referem as palavras *família* e *você*; na segunda, é o doador, a que remetem a forma verbal *lembre[-se]* e o pronome *sua*.

Orientações didáticas

Investigue – Lembre aos estudantes que, atualmente, já existem, em alguns países, veículos elétricos, que são vistos como uma das alternativas para esse problema. Estimule-os a levar o tema para a aula de Ciências a fim de discutir os modelos elétricos. Se for possível, convide o professor de Ciências para tratar desse tema em uma de suas aulas.

Desafio da linguagem – Esta atividade deve ser preparada após a correção dos itens da questão 2. Forme trios – ou quartetos, no caso de turmas muito numerosas – para que todos exponham sua produção oral. Depois, escolha dois estudantes para apresentarem sua fala para a turma. Analise, junto com os estudantes, a *performance* dos falantes: a altura da voz permitiu que fossem ouvidos? As palavras foram bem pronunciadas? O ritmo estava adequado? Os falantes olharam para vários pontos da plateia enquanto falavam? Usaram uma gesticulação adequada?

Destaque, também, o uso de conectivos que relacionem blocos de ideias. Por exemplo, na execução do primeiro item, é provável o uso de *por isso* ou similar para relacionar o problema citado no anúncio e o objetivo da campanha; no segundo, o uso de *para* ou similar para sugerir finalidade; no terceiro, o uso de *porque* ou similar para introduzir a justificativa. Evidencie as conexões feitas, veja se há outros exemplos e peça aos grupos que repitam a atividade, agora prestando mais atenção aos elementos que foram analisados.

Investigue. Para obter a energia necessária para funcionar, os automóveis queimam combustíveis e, nesse processo, liberam gases, como o CO₂, que se concentram na atmosfera e capturam e retêm o calor solar, aumentando a temperatura.

2. Este anúncio faz parte de uma campanha publicitária para estimular formas de locomoção que não prejudiquem o planeta. Leia-o.



Reprodução do anúncio da campanha *Seu Consumo Transforma o Mundo*, lançada em 2007.

- Que problema relacionado ao planeta é mostrado no anúncio?
- Observe a imagem usada no anúncio. O que ela representa? O que permite ao leitor chegar a essa conclusão?
- Com que material a imagem foi produzida? Por que você acha que o produtor do anúncio escolheu esse material?
- O anúncio dirige-se diretamente ao leitor. Que palavras da frase inicial estão relacionadas a ele? **2d. Deixe (forma verbal); seu (pronome).**
- O que o anúncio sugere para resolver o problema ambiental?
- Que frase poderia ser incluída no anúncio para comunicar essa ideia de maneira bem clara?
- Suponha que o produtor do anúncio também quisesse incluir-se entre aqueles que usam automóveis. Como ele poderia construir a frase do anúncio para indicar isso?

Desafio da linguagem

Você vai preparar uma análise do anúncio para apresentá-la oralmente. Siga o roteiro para planejar sua fala.

- Inicie sua fala mencionando o problema citado e o objetivo do anúncio.
- Explique como a linguagem verbal foi trabalhada para persuadir o leitor a realizar a ação pretendida.
- Finalize descrevendo a imagem e o material usado para produzi-la e justifique essa escolha.

Investigue

De que forma os automóveis aquecem o planeta?

Sabia?

Os anúncios costumam trazer a identificação do anunciante por meio de um **logotipo**, símbolo formado por letras e imagens. Além do logotipo, alguns anúncios também contam com um **slogan**, uma ou duas frases bem curtas, de fácil memorização, que caracterizam uma marca ou produto.

2a. O aquecimento global.

2b. A imagem representa o planeta Terra. O leitor conclui isso porque vê uma esfera com a cor azul representando os oceanos e os elementos em tons de bege-terroso representando os continentes.

2c. Papel. O uso desse material sugere sua reciclagem, aspecto defendido por instituições preocupadas com o planeta.

2e. Sugere ao leitor que deixe de usar o carro ou diminua seu uso.

2f. Sugestão: Deixe o carro na garagem; Diminua o uso do carro; Não use o carro em distâncias curtas; Utilize o transporte coletivo.

2g. Não deixemos (não devemos deixar; não podemos deixar) os escapamentos de nossos carros aquecerem ainda mais o planeta.

Nossa campanha publicitária **NA PRÁTICA**

Você e seu grupo produzirão peças para uma campanha publicitária. A intenção é persuadir os leitores (colegas de escola e outros jovens) a modificar um comportamento que prejudica a sociedade. Vocês podem convencê-los a não sujar o transporte público, não pisar nas plantas dos jardins da cidade, não grudar chicletes nos móveis da escola, não escutar música alta sem fones de ouvido, entre tantas outras atitudes prejudiciais à boa convivência entre as pessoas.

Uma campanha publicitária é constituída de diferentes peças. O objetivo desta produção é a criação de **anúncio**, que terá como suporte **cartaz**, **spot** e **filme**. A campanha será divulgada na escola e vai alimentar o *blog* da turma.

Comecem dividindo as peças entre os grupos. Vocês podem combinar que mais de um grupo produzirá o mesmo tipo de peça.



MOMENTO DE PRODUZIR

Planejando nossas peças publicitárias

Veja, nos quadros a seguir, algumas orientações que vão ajudar vocês a produzir seu texto.

Da teoria para a...

As campanhas publicitárias costumam ter **slogans**.

As várias peças de uma campanha publicitária apresentam elementos em comum.

As peças publicitárias são textos **persuasivos**, isto é, procuram **convencer** alguém de uma ideia.

As peças publicitárias buscam **formas originais** para conquistar o leitor.

Os **anúncios** costumam articular várias linguagens.

Em geral, os **anúncios** apresentam texto verbal conciso, que esclarece a ideia central.

... prática

Que frase poderia caracterizar a campanha da turma, ajudando o leitor a memorizar sua mensagem?

Que desenho ou símbolo poderia aparecer em todas as peças para criar unidade?

Levem em conta o perfil do leitor na elaboração do texto e na escolha das imagens e dos sons.

Sejam criativos e cativantes. Vocês podem empregar palavras em sentido figurado, palavras que rimam, que se referem ao leitor (*você, seu, venha*) etc.

Reflitam sobre as imagens que poderiam chamar a atenção de seu leitor e sobre como elas e os textos verbais poderiam ser dispostos na página.

Que texto poderia sintetizar o apelo, conselho ou convite à mudança que vocês apresentam ao leitor?

183

Nossa campanha publicitária na prática

BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3, 4 e 6.

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

Habilidades: EF69LP07, EF69LP09, EF69LP12 e EF67LP13.

Orientações didáticas

A discussão sobre a diferença entre gênero e suporte ainda está em curso. Trata-se, como lembra o professor Luiz Antônio Marcuschi, de uma questão complexa, que leva em conta o fato de o gênero não ser indiferente ao suporte, mas também não ser determinado por ele (2008, p. 173). Essa falta de consenso é especialmente observável na esfera publicitária.

Nesta proposta, os estudantes devem planejar uma campanha publicitária sobre questões que interessam à comunidade e, para isso, deverão levar em conta os princípios citados na habilidade EF69LP09: previsão do público-alvo e mobilização de recursos linguístico-discursivos adequados aos gêneros e aos suportes. Essa produção se alinha a um exercício de cidadania e envolve princípios éticos e democráticos, além de indicar a utilização da linguagem para a promoção de ações que minimizem conflitos e promovam a revisão crítica de comportamentos inadequados.

Propõe-se a produção de um anúncio (com suporte de cartaz), um *spot* e um filme. A atividade pode ser feita mesmo que não haja acesso a muitos recursos tecnológicos. Se não for possível dispor de computador para digitação do texto, proponha aos estudantes que o escrevam em letras maiúsculas em papel sulfite, organizando-o em blocos e colando-os junto às imagens para compor o anúncio, que pode ser feito em papel, utilizando papéis coloridos para o fundo e as letras, desenhos ou colagens com imagens de revistas etc. É possível gravar o *spot* e produzir o filme usando um celular. Se for o caso, converse com a turma sobre alternativas que viabilizem a experiência.

Planejando nossas peças publicitárias – Divida a turma em grupos de até seis integrantes. Você pode agrupá-los conforme o interesse por um dos gêneros ou formar os grupos e depois promover a escolha. É importante que todas as peças sejam produzidas para que, de fato, se configure uma campanha publicitária, mas não é preciso distribuição equilibrada.

Da teoria para a prática – Uma campanha publicitária é marcada por recursos que uniformizam as produções: *slogans*, mascotes, paleta de cores, tipo de letras, entre outros. Essa uniformização não precisa ser alcançada pela turma, que trabalhará separadamente, em grupos. No entanto, os dois primeiros itens do quadro – a definição de um *slogan* e de alguns elementos visuais comuns – podem ser interessantes para a compreensão do conceito de campanha, por isso, dedique algum tempo para essa etapa coletiva.

Orientações didáticas

Elaborando nossas peças publicitárias – Muitos estudantes dominam os editores de texto, imagens e som ou têm amigos e familiares que podem auxiliar, mas, se for viável, indique um profissional da escola que possa ajudá-los no processo.

Anúncio – Item 1 – Sugerimos que os estudantes usem folhas A3 ou cartolinas.

Da teoria para a...

Os **spots** são constituídos por fala e efeitos sonoros: ruídos, canção, música instrumental etc.

Nos **spots**, o texto verbal costuma ser informativo, direto e claro.

Os **filmes publicitários** costumam apresentar uma breve narrativa.

Nos **filmes publicitários**, as imagens estão em movimento.

... prática

Escolham efeitos sonoros coerentes com a ideia a ser transmitida. Vocês podem se valer de trechos de canções.

Planejem o que pode ser dito para convencer seu interlocutor. Que informação poderiam oferecer?

Que narrativa pode provocar a identificação do leitor com o comportamento que vocês querem mudar?

Vocês podem filmar atores, usar bonecos, filmar a mão desenhando etc.

Elaborando nossas peças publicitárias

Anúncio

- 1 O anúncio será publicado como cartaz. Definam o tamanho dele para que possam planejar a diagramação. Se for difícil conseguir a impressão em tamanho grande, montem o anúncio colando, em folhas maiores, blocos de textos e imagens impressos em tamanho comum.
- 2 Verifiquem quais são os recursos disponíveis para o grupo, considerando, inclusive, os conhecimentos técnicos de vocês. Se for possível, optem por usar um editor de imagens. Um editor de textos também permite a realização da tarefa.
- 3 Preparem as imagens que serão utilizadas no anúncio: fotografem, pesquisem ilustrações para uma colagem, façam desenhos etc. O material produzido em papel pode ser escaneado ou fotografado e salvo no computador.
- 4 Não se esqueçam de incluir o *slogan* e as imagens ou símbolos definidos pela turma.
- 5 Finalizem a parte verbal e formatem o texto utilizando uma fonte que permita a leitura a distância. Para selecionar essa fonte, levem em conta o formato, o tamanho, a cor das letras e a intenção de seu anúncio.
- 6 Façam uma boa revisão do texto para eliminar falhas de digitação, equívocos de ortografia e pontuação etc.

Spot

- 1 Definam a duração do *spot*: 15 ou 30 segundos. Eles costumam ser divulgados durante programas de rádio, por isso são curtos.
- 2 Criem uma mensagem objetiva, direta e convincente a ser lida, considerando a duração do *spot* e a introdução de outros recursos sonoros.
- 3 Não se esqueçam de incluir o *slogan* definido pela turma.
- 4 Façam uma boa revisão do texto para garantir que a pontuação marque adequadamente a entonação e que não existam falhas de concordância ou repetições evitáveis de palavras.

É lógico!

A lista de ações necessárias à produção do anúncio corresponde a um algoritmo. Você pode usá-lo novamente nas próximas situações em que precisar resolver o mesmo problema.

Orientações didáticas

Biblioteca cultural – Se for possível, reproduza alguns dos *spots* para que os estudantes reconheçam a função do *slogan* (“Cuidar da água é cuidar da vida”).

- 5 Separem os equipamentos necessários para a gravação e preparem um ambiente silencioso.
- 6 Ensaiem a locução para que a leitura tenha volume e ritmo adequados, as palavras sejam pronunciadas de modo nítido e a entonação esteja coerente com o conteúdo. Preparem-se para gravar várias versões até que a locução do texto esteja satisfatória para o grupo.
- 7 Editem o material produzido, inserindo os recursos sonoros ou trilha musical. Eles podem aparecer antes da fala ou no final dela. Podem, ainda, marcar a separação entre blocos de fala ou ser usados como fundo.



Biblioteca cultural

Efeitos sonoros tornam os *spots* mais ricos. Observe o exemplo.

[*som ao fundo: água corrente*] [locutor] Rádio Nacional. “Cuidar da água é cuidar da vida.” [Joana] Mãeee, a pasta de dentes acabou. [mãe] Pega aí na despensa, Joaquinha. [irmã] Mãe, a Joana deixou a torneira no banheiro aberta com a água escorrendo [*som ao fundo: água escorrendo*]. [mãe] Oh... não pode minha filha! Água não pode desperdiçar nenhuma gota. [Joana] Mas mãe foi só um pouquinho. [mãe] Enquanto escovar os dentes, fecha a torneira, minha filha! A água é um recurso escasso. Use só o necessário, viu? [*som ao fundo: água corrente*] [locutor] Água: economizar para a fonte não secar, uma campanha Rádio Nacional.

SPOT: Economize água fechando a torneira ao escovar os dentes. Brasília, DF: Rádio Nacional, 2017. *Spot*. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/geral/audio/2017-03/spot-economize-agua-fechando-torneira-ao-escovar-os-dentes>. Acesso em: 12 jul. 2022.

Filme

- 1 Definam a duração do filme: 30 ou 45 segundos. Os filmes publicitários costumam ser veiculados nos intervalos da programação de TV, por isso não costumam se estender.
- 2 Escrevam um roteiro com as cenas do filme e os textos que serão falados pelos personagens, lidos por um locutor ou escritos em legendas. Não se esqueçam de incluir o *slogan* e as imagens ou símbolos definidos pela turma.
- 3 Distribuem as tarefas entre os membros do grupo: quem vai atuar ou manipular bonecos, dirigir, filmar, cuidar da sonoplastia, do cenário e do figurino etc.
- 4 Caso tenham optado pela atuação, ensaiem os atores ou manipuladores de bonecos para que as *performances* – deslocamentos, gestos, expressões faciais, pronúncia das falas – produzam efeito de naturalidade.
- 5 Caso tenham optado por filmar uma mão desenhando, ensaiem várias vezes de modo a verificar a forma mais interessante e nítida de mostrar os movimentos.
- 6 Filmem em um lugar silencioso, em que não ocorram ruídos e intervenções.
- 7 Editem o material filmado, fazendo cortes, incluindo trilha sonora ou locução, acrescentando legendas etc.



LASSMAR/ARQUIVO DA EDITORA

Orientações didáticas

Avaliando nossas peças publicitárias – Valorize a oportunidade de oferecer e receber críticas construtivas para a melhoria dos trabalhos produzidos. Reforce sempre a importância do diálogo respeitoso e cordial entre os colegas.

Momento de apresentar – A divulgação pode ser feita levando um aparelho de som e um televisor para o pátio. Você pode combinar com os estudantes quem ficará responsável, em cada intervalo, pela exibição do material.

MOMENTO DE REELABORAR

Avaliando nossas peças publicitárias

Vocês farão a avaliação coletiva das peças da campanha publicitária. Após a exibição de cada uma, avaliem os itens do quadro adequados ao caso, copiando-os e respondendo a cada um no caderno.

A	A peça mostra com clareza o comportamento que deve ser modificado?
B	A peça é persuasiva, levando o leitor a refletir sobre seu comportamento?
C	A peça é criativa?
D	A produção da peça é caprichosa? O <i>spot</i> e o filme contam com boas edições? O anúncio tem bom acabamento?
E	A peça incluiu o <i>slogan</i> e as imagens ou símbolos definidos pela turma?
F	No anúncio e no filme, há boa articulação entre imagem(ns) e texto verbal?
G	No <i>spot</i> há boa articulação entre a fala e os recursos sonoros?
H	No anúncio, elementos não verbais, como tipo e cor das letras, contribuem para a construção do sentido e de um visual bonito e chamativo?
I	No <i>spot</i> e no filme (se for o caso), a locução permite a compreensão rápida da mensagem e o modo de apresentação é cativante?
J	No filme, a atuação tem um efeito natural? A filmagem de movimentos tem um resultado interessante?
K	Os textos verbais revelam bom monitoramento? Não há, por exemplo, equívocos de ortografia no anúncio e nas legendas do filme ou de concordância no <i>spot</i> ?

Reelaborando nossas peças publicitárias

- 1 Considerem os comentários dos colegas e planejem alterações no material.
- 2 Incorporem outras soluções interessantes em que tenham pensado durante o processo de avaliação.
- 3 Façam uma nova versão da peça, se for o caso.

MOMENTO DE APRESENTAR

Com a orientação do professor, façam a divulgação da campanha.

Os anúncios devem ser espalhados pela escola. Façam cópias das produções para que vocês ocupem vários espaços e cheguem a um público maior.

Durante uma semana, nos intervalos de aulas, os *spots* e os filmes serão veiculados usando equipamentos da escola.

Textos em CONVERSA

Os regulamentos trazem normas ou regras que orientam as pessoas a se comportar em certas situações e preveem punições para quem não as cumprir. São exemplos desses textos o Código de Trânsito Brasileiro, com o qual você entrou em contato neste capítulo, a Constituição, o regimento de sua escola etc.

O texto a seguir foi extraído do Código Brasileiro de Defesa do Consumidor, que define os direitos de quem compra e as responsabilidades de quem vende ou fornece um produto ou serviço. Uma das partes do código trata especialmente da publicidade. Leia, considerando que “Art.” é a abreviação de *artigo*, e § é o símbolo de *parágrafo*.

SEÇÃO III Da Publicidade

Art. 36. A publicidade deve ser veiculada de tal forma que o consumidor, fácil e imediatamente, a identifique como tal.

[...]

Art. 37. É proibida toda publicidade enganosa ou abusiva.

§ 1º É enganosa qualquer modalidade de informação ou comunicação de caráter publicitário, inteira ou parcialmente falsa, ou, por qualquer outro modo, mesmo por omissão, capaz de induzir em erro o consumidor a respeito da natureza, características, qualidade, quantidade, propriedades, origem, preço e quaisquer outros dados sobre produtos e serviços.

§ 2º É abusiva, dentre outras, a publicidade discriminatória de qualquer natureza, a que incite à violência, explore o medo ou a superstição, se aproveite da deficiência de julgamento e experiência da criança, desrespeite valores ambientais, ou que seja capaz de induzir o consumidor a se comportar de forma prejudicial ou perigosa à sua saúde ou segurança.

§ 3º Para os efeitos deste código, a publicidade é enganosa por omissão quando deixar de informar sobre dado essencial do produto ou serviço.

BRASIL. Lei nº 8078, de 11 de setembro de 1990. Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8078.htm. Acesso em: 12 mar. 2022.

1. Releia o artigo 36.

- Explique a regra com suas palavras.
- Observe atentamente a imagem reproduzida a seguir. Como o leitor percebe que o texto não é uma matéria jornalística? Qual é a finalidade desse texto?



Biblioteca cultural

Para saber sobre publicidade infantil, acesse o *site* Plenarinho e leia um texto sobre o assunto: <https://plenarinho.leg.br/index.php/2020/11/o-que-e-publicidade-infantil/>. Acesso em: 12 jul. 2022.

1a. Sugestão: O consumidor deve conseguir reconhecer facilmente uma publicidade.

1b. A inscrição *informe publicitário* revela que não é uma matéria jornalística. A finalidade do texto é orientar o consumidor na compra de um *notebook*.

187

Textos em conversa

BNCC em foco

CG: 1, 2 e 7.

CEL: 1, 2 e 4.

CELP: 1, 3, 6 e 7.

Habilidades: EF69LP13, EF69LP20, EF69LP24, EF69LP27, EF69LP28 e EF67LP15.

Orientações didáticas

O campo de atuação da vida pública põe em destaque gêneros legais e normativos, que devem ser abordados, segundo as orientações da BNCC (p. 146), com o fim de desenvolver a aprendizagem de procedimentos úteis para a leitura desses gêneros e o reconhecimento de sua relevância para a vivência democrática, pautada por direitos e deveres. Nesta seção, ampliando o estudo da esfera publicitária, propomos a leitura de um fragmento do Código Brasileiro de Defesa do Consumidor. Damos continuidade à abordagem do campo de atuação da vida pública, iniciada com a leitura de um pequeno trecho do Código Brasileiro de Trânsito, que já permitiu ao estudante algum contato com as particularidades da organização e da linguagem dos textos legais.

Se achar conveniente e se for viável, envolva o professor de História no trabalho que está sendo realizado. A abordagem dos direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e nas leis que a seguem está prevista no texto da BNCC para o 9º ano, mas talvez seja possível comentar o contexto de surgimento do Código de Defesa do Consumidor e sua relação com a nova etapa da história do Brasil. É possível, ainda, fazer comparações com as noções de “direito” e “cidadania” na Grécia Antiga, temas indicados para o 6º ano.

Sugerimos que você leia o trecho integralmente para a turma e, em seguida, faça uma paráfrase de cada parte. Peça aos estudantes que tomem notas das informações principais enquanto ouvem. Verifique se há dúvidas de vocabulário e peça a alguns deles que leiam as anotações.

As atividades podem ser feitas primeiro oralmente e depois registradas no caderno. Sugerimos que você escolha algumas das questões para registro.

Questão 1b – Explique que esse tipo de matéria é feito com o fim de divulgar as vantagens de determinado produto, que ganha destaque ao longo do texto, funcionando, portanto, como anúncio, por isso há obrigatoriedade de incluir a expressão “informe publicitário”.

Orientações didáticas

Questão 2c – Diante da impossibilidade de confirmar a autoria da maioria dos memes e solicitar autorização de uso, adaptamos este especificamente para fins didáticos.



Informe publicitário “Você, livre e conectado”, publicado na revista **Info-Exame**, edição 257, de agosto de 2007.

2. Os artigos formam a estrutura básica das leis, e os parágrafos os complementam. O artigo 37 prevê a proibição de publicidades enganosas ou abusivas.
- O que os parágrafos do artigo 37 explicam?
 - Como você entendeu a ideia de que a omissão, citada nos parágrafos 1 e 3 do artigo 37, pode gerar publicidade enganosa, que esse artigo proíbe? Cite uma situação em que isso poderia acontecer.
 - O meme a seguir reproduz uma situação comum de propaganda enganosa. O que o caso do hambúrguer exemplifica?

2a. Explicam o que é uma publicidade considerada enganosa ou abusiva.

2b. Sugestão: A omissão caracteriza-se pela ausência de uma informação que pode induzir o consumidor ao erro. Por exemplo, não informar, em uma propaganda de TV, que uma promoção terá duração limitada, levando o consumidor a ir à loja após seu término, é considerada propaganda enganosa.

2c. Esse caso exemplifica situações em que uma imagem é usada para atrair o consumidor mas não corresponde ao produto que será efetivamente vendido.



Meme criado pelos autores especialmente para esta obra.

Orientações didáticas

2d. São apresentadas as imagens de dois sanduíches: o mais bonito deles, parecendo bastante apetitoso, é o mostrado na propaganda, e o outro, bem menos interessante, é o lanche real.

- d) Analise a construção do meme: como a imagem reforça a ideia transmitida?
- e) A frase “Quem nunca?” não contém verbo nem complemento, mas transmite um sentido completo, que pode ser deduzido pelo contexto do meme. Como você continuaria a frase para deixar claro esse sentido?
- f) Suponha que uma propaganda de TV estimulasse alguém a dirigir um carro sem cinto de segurança. Ela seria uma propaganda abusiva? Por quê?

Desafio da linguagem

Reaproveite esse meme para fazer o seu, também mostrando situações que envolvam a publicidade enganosa. Qual seria sua pergunta? Que tipo de produto seria retratado e como? Como no meme estudado, não cite marcas. **Desafio da linguagem. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.**

- 3. O parágrafo 2 do artigo 37 trata da publicidade para crianças. Segundo a lei, é abusiva a propaganda que se aproveita do fato de a criança ainda não ter experiência suficiente para saber se um produto pode prejudicar sua saúde, se ele é mesmo necessário ou útil, se representa um gasto excessivo etc.
 - a) Como os anúncios publicitários são pensados e elaborados para vender produtos destinados a crianças?
 - b) Você nota diferenças entre as estratégias empregadas pela publicidade para chamar a atenção das crianças ou atrair os adultos? Justifique sua resposta.
 - c) O que é importante que crianças e adultos façam antes de aceitar o estímulo das propagandas e comprar um produto?
- 4. Você conheceu parte de um texto legal. Por que é importante que existam normas como as que estão no Código Brasileiro de Defesa do Consumidor?

Fala aí!

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

A publicidade envolve gêneros muito diferentes: logotipos em camisetas, canções publicitárias (*jingles*), *outdoors*, propagandas no rádio e na TV, anúncios em revistas, jornais e redes sociais, entre outros. Podemos dizer que ela nos cerca em nosso dia a dia, divulgando marcas, produtos e serviços. Você acha que as pessoas são facilmente conquistadas pela publicidade? Por que isso pode ser um problema?

2e. Sugestão: Quem nunca enfrentou uma situação dessas?; Quem nunca se sentiu enganado por uma propaganda?; Quem nunca passou por isso?.

3a. Espera-se que os estudantes se lembrem de que os produtos estão associados a situações alegres, em que as crianças parecem satisfeitas etc.

3b. Espera-se que os estudantes observem que, nos dois casos, a publicidade se vale de recursos que associam o produto a algo que provoca a satisfação, sendo diferentes apenas os elementos relativos a cada idade.

3c. Os estudantes devem apontar a importância de pensar a respeito da compra, considerando a necessidade real do produto e o gasto que se terá com ele. O consumo não deve ser impulsivo.

4. Porque essas normas orientam e protegem o cidadão, apresentando-lhe seus direitos, além de mostrar seus deveres para que ele se comporte de maneira a não prejudicar outras pessoas.

Objeto digital



LASS MARA/ARQUIVO DA EDITORA

Desafio da linguagem – Sugestão: A pergunta *Não era pra ficar fofinho?* pode ser acompanhada da imagem de um bolo duro e seco, ou *Não tirava as manchas?*, ao lado de uma camisa com manchas de molho etc. Faça as produções circulares pela turma. Os estudantes podem eleger e comentar as mais interessantes. Elas também podem ser divulgadas na internet para que, efetivamente, circulem como memes.

Fala aí! – Aproveite a oportunidade para estimular a reflexão sobre o consumismo. Mostre aos estudantes que a publicidade cria o impulso de consumo de produtos que podem não atender, de fato, a uma necessidade real. É o que ocorre, por exemplo, com a indústria de produtos eletrônicos, que são trocados antes do término de sua vida útil. Isso pode gerar gastos desnecessários, além de aumentar a produção de lixo. Conscientize também a turma a respeito da predominância de alimentos industrializados, que podem prejudicar a saúde dos consumidores.

Fora da caixa

BNCC em foco

CG: 1, 2, 5, 6, 7, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 6.

CELP: 1, 2, 3, 5, 7 e 10.

Habilidades: EF69LP13, EF69LP22, EF69LP24, EF69LP25, EF69LP26, EF69LP27, EF67LP05, EF67LP16, EF67LP17, EF67LP18, EF67LP19, EF06LP11 e EF06LP12.

Orientações didáticas

Nesta seção, dando continuidade ao estudo dos direitos iniciada na seção anterior, que propôs a exploração de um trecho do Código Brasileiro de Defesa do Consumidor, os estudantes entram em contato com dois instrumentos de reivindicação de direitos: a carta de reclamação e os formulários *on-line* de reclamação. A reflexão sobre o contexto de produção e circulação dos gêneros desdobra-se em uma discussão de caso: os estudantes verificam reclamações na comunidade, julgam-nas e procuram solucionar uma delas usando os instrumentos disponíveis. Dessa forma, pretende-se que os estudantes ganhem consciência de seus direitos e possam defendê-los valendo-se de gêneros adequados e apoiando-se em leis que regulamentam os vários setores da vida pública. A produção prevê o estudo da estrutura composicional de uma carta de reclamação e dos formulários de reclamação como etapa para a produção autoral, mediada por você.

Peça, inicialmente, a leitura silenciosa da carta para que os estudantes possam associar o texto dela às informações disponíveis nos comentários. Depois, verifique se eles entenderam qual é o motivo da reclamação (objeto com defeito e negligência por parte dos responsáveis pela solução do problema) e se a consideram pertinente. Por fim, leia a carta em voz alta, esclarecendo as dúvidas.

Fora da caixa

Procedimentos de reclamação e discussão de caso

Na seção anterior, estudamos o Código Brasileiro de Defesa do Consumidor, um documento que estabelece normas de proteção e defesa para quem adquire um produto ou um serviço. Agora, vamos conhecer outros mecanismos de proteção importantes para os consumidores.

Etapa 1 Conhecendo instrumentos de reclamação

Leia a carta de reclamação a seguir, observando os elementos que a compõem.

Tangará da Serra, 14 de março de 2022

Ao: Procon

Rua Baltazar Navarros, n. 567, Bairro Bandeirantes, Cuiabá-MT, CEP 78010-020

Att: Responsável pelo atendimento aos consumidores

Ref: Fone de ouvido com defeito e ausência de solução pelo vendedor

Prezado senhor,

Em 6 de janeiro de 2022, adquirei um fone de ouvido Bluetooth com microfone e capacidade de fazer cancelamento de ruído da marca SomIdeal na loja *on-line* da Soluções Tecnológicas. Conforme cópia da nota fiscal anexa, paguei à vista R\$ 86,00 (oitenta e seis reais) em 4 parcelas. Passei a fazer *homeoffice* neste ano, e o fone é essencial para o meu trabalho diário.

Ao receber a mercadoria, observei o seguinte defeito: além de não haver haste ajustável à cabeça conforme descrito no *site*, faltaram os protetores de ouvido. Fiz contato por *e-mail* com a loja, pelo endereço tec.sols@tec.sols.com.br, e recebi orientação de fazer a devolução do produto. Para isso, deveria aguardar um código para postagem gratuita pelos Correios e endereço para envio da mercadoria. Após essa resposta, nenhum outro contato foi feito pela empresa, apesar de eu ter enviado outros dois *e-mails* pedindo uma solução. Mesmo após os 30 dias indicados pelo Código de Defesa do Consumidor para que a empresa resolva o problema, nada foi feito.

Diante do exposto, espero, conforme me faculta o Código Brasileiro de Defesa do Consumidor no seu artigo 18, parágrafo 1º,

“I – a substituição do produto por outro da mesma espécie, em perfeitadas condições de uso”.

Sabia?

O Procon é um órgão que orienta e defende o consumidor. Ele busca solucionar previamente questões entre o consumidor e empresas vendedoras ou prestadoras de serviço para evitar a necessidade de processos judiciais.

Local e data.

Nome e endereço completo do destinatário.

Abreviação da palavra inglesa *Attention*. O mesmo que A/C (Aos cuidados): remete à pessoa ou ao departamento que vai receber a carta.

Abreviação de *Referência*: assunto da reclamação.

Expressão cordial para iniciar a interlocução.

Exposição.

Detalhamento do problema.

Citação que evidencia conhecimento dos direitos do consumidor.

Orientações didáticas

Questão 2 – Reforce a informação de que a carta de reclamação deve ser enviada a um destinatário que seja responsável pelo problema ou que tenha poder de resolvê-lo. Inicialmente, o consumidor deve procurar a empresa que vendeu o produto ou prestou o serviço. Pode também recorrer ao fabricante. O Procon deve ser buscado quando as tentativas de solução falharem.

Questão 3 – Volte à carta para reforçar a observação dos elementos composicionais. No cabeçalho: local em que está o remetente e a data de produção da carta, destinatário e assunto. Explique que são elementos fundamentais para contextualização do documento. Destaque o vocativo formal tradicionalmente usado nesse tipo de comunicação (*prezado senhor*). No fechamento, aponte a despedida cordial e a identificação do remetente.

Dessa forma, solicito que a empresa seja notificada pelo Procon e peço orientação sobre como devo proceder para que haja imediata substituição do produto adquirido.

Solicitação.

Atenciosamente,

Forma cordial de despedida.

Rita de Cássia Beir

Rita de Cássia Beir

Assinatura e nome do remetente.

Av. Monte Alegre, 554, ap. 33, Bairro Serrinha, Tangará da Serra - MT. CEP: 78300-901

Telefone: (65) 9987.4567

E-mail: cassia.rita@addressnet.com.br

CPF: 234.456.678-00

RG: 1 234 56 – SSP/MT

Texto elaborado pelos autores especialmente para esta obra tendo como referência o modelo de carta disponível em: https://www.plataformaredigir.com.br/tema-redacao/carta-de-reclamacao-procon_carta-de-reclamacao. Acesso em: 7 abr. 2022.

1. O objetivo principal desse tipo de carta é registrar uma insatisfação ou crítica, além de solicitar uma solução para o problema. O que causou a insatisfação da consumidora? **1. O fato de a empresa que vendeu o produto com defeito não realizar a troca dele como prevê a lei.**
2. O destinatário da carta é o Procon. O que levou a autora da carta a se dirigir à instituição? **2. Como a empresa responsável pela troca do produto não resolveu o problema, a autora da carta se dirigiu ao Procon, serviço público de proteção aos direitos do consumidor.**
3. Nas cartas de reclamação, são apresentados o motivo da reclamação e a solução esperada. **3a. A apresentação minuciosa permite ao destinatário compreender o que está provocando a reclamação do consumidor, julgar se essa reclamação é pertinente e indicar uma solução.**
 - a) Por que é importante uma apresentação minuciosa da falha do produto ou serviço que motiva a reclamação?
 - b) Qual é o objetivo da citação de artigos do Código Brasileiro de Defesa do Consumidor? **3b. Citar a lei mostra que o consumidor conhece seus direitos e se torna uma forma de pressão sobre aqueles que devem resolver o problema.**

Pela agilidade da comunicação realizada por meio da internet, as cartas de reclamação têm adquirido novos formatos, sendo substituídas por formulários inseridos em abas específicas nos *sites* das empresas (como “Fale conosco”) ou em *sites* especializados em reclamações, como o Consumidor.gov.br. Veja.

Cadastrar Reclamação

Nome da Empresa: Ir Q

Procurou a empresa para solucionar o problema? Sim Não

Como Comprou/Contratou:

Para facilitar o entendimento e resolução de sua reclamação, é necessário selecionar a área de atuação da empresa, o assunto e o problema relacionados ao seu problema com a empresa.

Área:

CONSUMIDOR.GOV.BR/SECRETARIA NACIONAL DO CONSUMIDOR/MINISTERIO DA JUSTICA/GOVERNO FEDERAL

Assunto:

Problema:

Descreva sua Reclamação:

ATENÇÃO!
Para garantir sua privacidade e segurança, não insira dados pessoais como nome, CPF, RG, telefone ou ainda informações como número de conta, senha ou cartão de crédito, pois o conteúdo deste campo será público. Lembre-se que, conforme o Termo de Uso, NÃO é permitido:

1. Reclamar em nome de terceiros;
2. Utilizar ou enviar informações ilegais, agressivas, caluniosas, abusivas, difamatórias, obscenas, invasivas a privacidade de terceiros, ou que atentem contra os bons costumes, a moral ou ainda que contrariem a ordem pública.

Para auxiliar na análise da sua reclamação, você pode anexar documentos, tais como nota fiscal, comprovante de pagamento, extratos, ordem de serviço, folheto de oferta, orçamento, etc.

[Modelos de Reclamação](#)

Preencha no mínimo mais 30 caracteres no máximo mais 3000 caracteres

Descreva seu Pedido à Empresa:

Informe aqui o seu pedido (por exemplo: devolução do valor pago, troca ou reparo do produto, cancelamento do contrato etc).

[Modelos de Pedido](#)

Preencha no mínimo mais 30 caracteres no máximo mais 1000 caracteres

O campo Anexo é de preenchimento opcional. Para auxiliar na análise da sua reclamação, você pode anexar documentos, tais como nota fiscal, comprovante de pagamento, extratos, ordem de serviço, folheto de oferta, orçamento, etc. Você pode inserir até 5 anexos, com tamanho máximo de 1 Megabyte cada um. Os formatos aceitos são: doc, docx, gif, jpeg, jpg, ods, odt, pdf, png, txt, xls, xlsx.

Anexos [+ Adicionar arquivos](#)

Nome	Tamanho (bytes)	Ações

Reprodução da página de cadastro de reclamação do site Consumidor.gov.br.

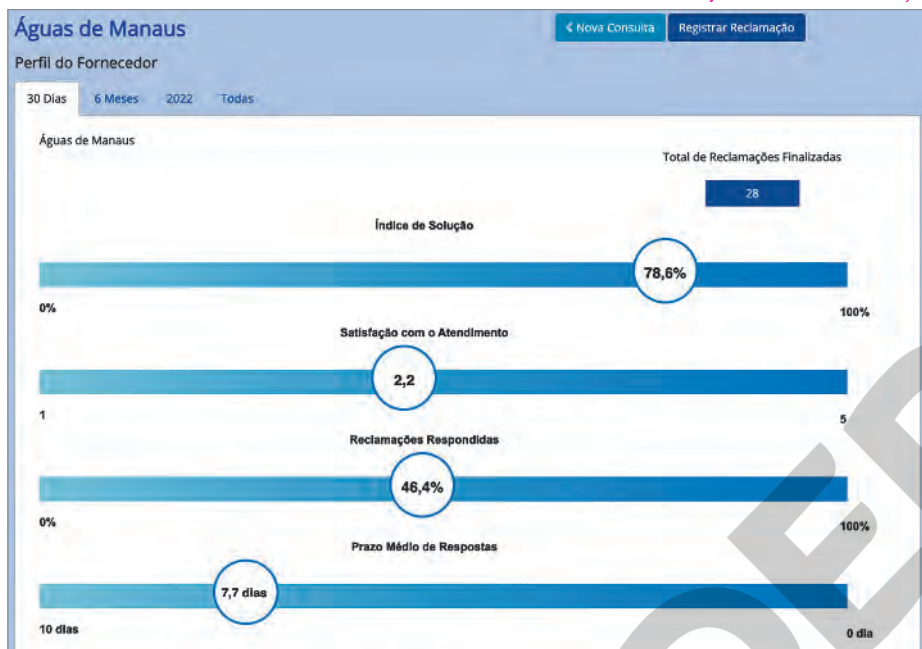
4. Observe as diferenças entre a carta de reclamação tradicional e esse novo formato.
- a) O que muda na maneira de identificar o serviço e seu prestador?
 - b) O que muda quanto ao tamanho do texto?
5. Em alguns sites, como este em análise, o consumidor pode anexar arquivos ao formulário de reclamação.
- a) Que tipo de arquivo poderia ser anexado pela consumidora que escreveu a carta de reclamação da página anterior?
 - b) Com que finalidade faria essa inclusão?

5a. Sugestão: A consumidora poderia enviar uma foto do produto, mostrando que não possui a haste ajustável, e um print da página do site da empresa em que essa característica é citada.

5b. Essa inclusão contribuiria para o esclarecimento do caso e reforçaria a reclamação.

6. Na sua opinião, a estrutura de formulários facilita ou dificulta a comunicação entre o consumidor e a empresa a que a reclamação se destina?
7. Em alguns sites, é possível ter acesso ao nível de eficiência do setor de atendimento ao consumidor, como mostra o exemplo a seguir. De que modo esse tipo de informação é útil para as pessoas que utilizam canais de comunicação como esses?

6. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes observem que, ao indicar espaços específicos para a inserção de dados e ao oferecer informações que podem ser selecionadas, o formulário torna mais objetiva a troca de informações.



Reprodução da página de casos solucionados da empresa Águas de Manaus (AM), do site Consumidor.gov.br.

Etapa 2 Entrevistando familiares e vizinhos

Você e os colegas vão buscar meios de manifestar uma reclamação e obter soluções. Para isso, façam uma pesquisa entre pessoas próximas a vocês.

1. Conversem com seus familiares e vizinhos sobre problemas relativos a serviços públicos: cortes de água ou de energia elétrica, iluminação pública deficiente, linhas de ônibus precárias, ausência de posto de saúde etc.
2. Façam perguntas sobre os meios que têm utilizado para fazer reclamações e peçam a eles que relatem situações vivenciadas.
3. Perguntem sobre os meios de reclamação que consideram mais ou menos eficientes e solicitem que expliquem o porquê.
4. Anotem as informações relevantes, para compartilhar com os colegas.

7. Esses dados incentivam os cidadãos a continuar usando esses canais de comunicação, na medida em que demonstram os resultados positivos de solução para as reclamações feitas por outros usuários.

Orientações didáticas

Questão 6 – Caso cite a rapidez ou a praticidade de comunicação pelo site, comente que é um dado interessante, mas que não responde ao que se pergunta no enunciado, que se refere à estrutura especificamente.

Etapa 2 – Verifique se há a demanda de uma reclamação relacionada diretamente à turma: o atraso na entrega de um equipamento comprado pela escola, falhas na prestação de um serviço (como a venda de uma excursão) etc. Se houver, adapte a atividade.

Essa etapa do trabalho pode ser realizada individualmente ou em pequenos grupos.

Orientações didáticas

Etapa 3 – Item 2 – Por sua complexidade, essa etapa precisa de mediação. Verifique as três reclamações mais citadas e busque nos *sites* das empresas informações que esclareçam qual é o compromisso delas em relação à prestação daquele serviço. Pesquise também legislações locais que estejam relacionadas ao serviço.

Esse conteúdo deve ser apresentado aos estudantes para que eles conheçam meios de pesquisar seus direitos. Sugerimos que você projete os *sites* das empresas para mostrar onde estão as informações; se não for possível, imprima as páginas ou faça anotações e, na sala de aula, descreva os *sites* e leia o material.

Etapa 3 – Item 4 – Essa etapa pode ser iniciada como tarefa de casa, com o pedido de que os estudantes entrem no *site* do prestador de serviços e em outros canais de reclamação. Na sala de aula, eles vão comentar o que observaram e, junto com você, vão definir a melhor forma de enviar a reclamação.

Etapa 3 – Item 5 – Se for possível, projete a escrita da primeira elaboração enquanto a realiza seguindo as sugestões da turma. Caso isso não seja possível, elabore o texto na lousa. É importante que os estudantes participem do processo de formulação. Converse com eles sobre a importância de um bom planejamento para reduzir a necessidade de muitas reformulações durante a produção.

Etapa 3 – Item 6 – Durante a escrita do texto, faça perguntas que levem os estudantes a tomar decisões quanto a ortografia, pontuação, concordância etc. Quando estiver pronto, leia o texto em voz alta e pergunte quais ajustes fariam. Eles podem, por exemplo, além de substituir palavras repetidas, buscar alguns termos mais precisos.

Reforce o caráter respeitoso da comunicação, expondo que o tom agressivo não leva, necessariamente, à solução do problema e que o conflito pode, inclusive, atrasá-la.

Etapa 4 – Item 1 – No caso do encontro presencial, é importante que os estudantes formem uma comissão e que sejam acompanhados de um adulto da escola ou um familiar.

Etapa 3 Produzindo o documento

Com o professor e os colegas, definam quais problemas apontados pelos entrevistados será alvo do trabalho da turma.

- 1 Discutam: quais serviços públicos foram mais citados nas reclamações? Quais as empresas responsáveis por esses serviços? Preparem uma lista na lousa.
- 2 Verifiquem quais serviços as empresas citadas devem realizar: quais são os direitos e os deveres delas e dos consumidores? Procurem as informações nos *sites* das empresas e verifiquem se alguma legislação, como leis municipais, por exemplo, amparam as reclamações.
- 3 Reflitam sobre as consequências das falhas desses serviços para a comunidade e escolham consensualmente a reclamação que deve ser preparada pela turma.
- 4 Pesquisem o meio mais eficiente de fazer a reclamação: há canais de comunicação no *site*? Há outros canais virtuais para reclamação? O envio de uma carta de reclamação pode ter bom resultado? Será melhor um *e-mail*? Vale a pena marcar uma audiência com um dos responsáveis pela empresa para uma entrega formal da carta de reclamação?
- 5 Elaborem a primeira versão da reclamação considerando o gênero que escolheram para a comunicação – carta, *e-mail* ou trecho(s) de preenchimento de formulário.
- 6 Façam uma revisão do texto para observar se: a estrutura do texto segue o que é previsto pelo gênero; o texto é persuasivo, sem deixar de ser respeitoso, afinal o objetivo é solucionar um problema e não criar conflito; os conhecimentos linguísticos e gramaticais foram aplicados adequadamente; há palavras repetidas que poderiam ser substituídas.

Dica de professor

Façam anotações durante as discussões. Elas são fundamentais para que você possa, por exemplo, retomar argumentos apresentados em momentos anteriores. Elas também contribuem para uma apresentação mais clara do seu pensamento.

Etapa 4 Fazendo a reclamação

- 1 Enviem o texto produzido ou, se estiver planejado um encontro presencial, agendem um horário e se organizem para a conversa.
- 2 Mantenham-se informados sobre o retorno das reivindicações. Acompanhem o processo e encontrem outras formas de atuação caso a primeira tentativa não tenha obtido resposta.

194

Etapa 4 – Item 2 – A reclamação precisará ser enviada por um adulto responsável que deverá manter a turma informada sobre o processo. Dependendo do envolvimento dos estudantes e do caso, considere manter o projeto ativo, com novas tentativas de atuação.

Um eu poético

Poemas são textos que encantam porque usam a língua do dia a dia de modo especial. Os sons das palavras e o poder delas de sugerir imagens e propor novos sentidos podem ser fascinantes em um texto poético.

Leitura 1 POEMA

Antes de ler o poema selecionado para iniciar os estudos do gênero, tente se lembrar de algum poema que você tenha estudado na escola ou tenha lido em alguma obra e de que tenha gostado bastante. Procure esse texto e se prepare para participar de uma roda de leitura. Treine a leitura em voz alta para que ela fique expressiva e fluente.

Depois da roda de leitura, vamos iniciar o estudo do gênero conhecendo um poema de Arnaldo Antunes e refletindo sobre o trabalho com a linguagem.

De quem é o poema?



Arnaldo Antunes em foto de 2013.

O paulista **Arnaldo Antunes** (1960-) ficou conhecido como músico e cantor da banda de rock Titãs. Saiu do grupo em 1992, mas continuou produzindo letras de canções em parceria com os integrantes da banda e também com outros músicos, como Marisa Monte e Carlinhos Brown. Além disso, tem publicado livros de poemas e se dedicado às artes plásticas.

Para reparar

as coisas são
invisíveis
como o ar
se você não
para para
reparar

ANTUNES, Arnaldo. *Agora aqui ninguém precisa de si*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 111.

1b. *Sugestão: Sentimos nosso peito mais cheio quando inspiramos; o vento é o ar em movimento, e podemos senti-lo no rosto e nos cabelos; uma bexiga cheia é mais pesada que uma vazia.*

DESVENDANDO O TEXTO

- O poema faz uma comparação entre “as coisas” e “o ar”.
 - Embora o ar esteja em nossa volta, não prestamos atenção nele. Que característica do ar é responsável por isso? *1a. Sua transparência ou invisibilidade.*
 - Cite uma prova de que o ar existe.
 - Segundo o poema, quando as coisas ficam parecidas com o ar? *1c. Quando não reparamos nelas.*
- Olhe em sua volta neste momento para descobrir uma coisa que passou despercebida até agora. *2a e 2b. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.*
 - O que você viu?
 - O que foi necessário para que você passasse a ver essa coisa?

195

Continuação

Talvez alguns estudantes tragam letras de canção para serem lidas pensando nelas como poemas, o que não seria ideal nessas atividades. Se isso ocorrer, não os iniba, mas problematize o fato de muitas vezes, sobretudo no Brasil, letras de canção serem vistas como sinônimos de poemas. A discussão pode ser interessante.

Em geral, os estudantes têm acesso a poemas com versos distribuídos em estrofes ou a poemas visuais, cujas palavras simulam figuras mencionadas no texto.

Questão 2 – Espera-se que os estudantes identifiquem algo no ambiente que ainda não haviam notado e respondam que é necessário prestar atenção, reparar em uma coisa para passar a vê-la.

CAPÍTULO 7

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

Leitura 1

BNCC em foco

CG: 1, 2 e 3.

CEL: 1, 2 e 5.

CELP: 1, 3 e 9.

Habilidades: EF69LP48, EF69LP54, EF67LP28 e EF67LP38.

Orientações didáticas

Para estimular o trabalho com o gênero **poema**, cada estudante deve preparar a leitura em voz alta de um poema de seu repertório pessoal. Prepare uma roda de leitura, fora da sala de aula – na biblioteca, no pátio, em uma praça etc. – e peça aos estudantes que tragam almofadas ou travesseiros para se acomodarem. Provavelmente, será preciso formar duas ou mais rodas simultâneas. Se sua turma for muito numerosa, crie três ou quatro rodas. O ideal é que os estudantes vejam até 12 leituras para não perderem o interesse e a concentração.

Oriente a preparação da roda de leitura, explicando aos estudantes que podem ler ou declamar o poema. É importante que treinem a leitura para que a altura da voz e o ritmo estejam adequados, as palavras sejam pronunciadas claramente, as pausas ocorram nos pontos certos, a entonação acompanhe o sentido e a pontuação. Eles podem também planejar gestos e expressões faciais que contribuam para os efeitos de sentido dos poemas.

Após a roda de leitura, conversem sobre a experiência e sobre a relação que os estudantes têm com os poemas. Eles podem indicar e comentar algumas obras de que gostem particularmente.

Leitura 1 – Pergunte aos estudantes se o poema de Arnaldo Antunes se parece com algum que eles já tenham lido ou ouvido. A questão tem o objetivo de estimular a recuperação de repertório, da “biblioteca cultural” pessoal dos estudantes.

Continua

Orientações didáticas

Como funciona um poema? –
Questão 2a – Espera-se que os estudantes apontem um ritmo lento.

3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam negativamente e justifiquem dizendo que também não reparamos em algumas pessoas, por exemplo.
3. Você acha que o termo *coisas*, no poema, refere-se apenas a objetos? Explique sua resposta.
4. Quais são os sentidos da palavra *para* no penúltimo verso?
5. A última palavra do poema é o verbo *reparar*.
- a) Que palavras ou expressões têm sentido semelhante ao dela?
- b) Por que o poeta decidiu usar a palavra *reparar*, e não uma de sentido parecido? 5b. Porque, além de rimar com *ar*, a palavra *reparar* contém as letras que formam a palavra *para*, usada duas vezes no verso anterior.

4. A primeira ocorrência de *para* (verbo) significa *estagnar, deixar de mover*; a segunda (preposição) tem o sentido de *a fim de, com o objetivo de*.

5a. *Notar, perceber, observar, prestar atenção, fixar o olhar*.

COMO FUNCIONA UM POEMA?

1. Compare o poema de Arnaldo Antunes com trechos de dois textos que você conheceu no Capítulo 1 e responda à pergunta a seguir.

Quando eu saio e não há tiros, fico com a sensação de que a guerra acabou, mas os cortes de água e eletricidade, o inverno, a falta de lenha e de comida me trazem para a realidade e percebo que a guerra continua por aqui. E por quê? Por que esses “moleques” não entram num acordo? Estão se divertindo à beça. A nossas custas.

FILIPOVIĆ, Zlata. **O diário de Zlata**: a vida de uma menina na guerra. Tradução Antonio de Macedo Soares e Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 112-113.

Na época em que seu diário ajudou a dar publicidade aos horrores do conflito étnico em seu país, Zlata foi chamada de Anne Frank bósnia, em alusão à menina judia morta em um campo de concentração nazista aos 15 anos de idade. O título, no entanto, nunca a agradou. “Sou um pouco supersticiosa e ser comparada a alguém que teve um final tão triste me deixava preocupada com a possibilidade de ter a minha vida terminada de maneira tão trágica também”, conta.

GOMBATA, Marcilea. A não ficção de Zlata Filipović. **Carta Capital**. Cultura, São Paulo, 5 set. 2013. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/cultura/a-nao-ficcao-de-zlata-filipovic-6112/>. Acesso em: 14 mar. 2022.

Que diferença há na maneira como as palavras ocupam a linha?

2. Leia mais uma vez o poema, agora em voz alta, considerando o espaço deixado entre os versos ou no meio deles.
- a) A releitura foi feita em ritmo rápido ou lento?
- b) No meio de qual verso fazemos uma pausa na leitura? Copie-o no caderno.
- c) O que nos leva a fazer essa pausa?
- d) Que relação existe entre o assunto do poema e essa forma de escrever o verso?

1. No diário e na reportagem, as palavras ocupam toda a extensão das linhas; no poema, apenas parte delas.

2a. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

2b. Verso 5: “para [espaço] para”.

2c. O espaço entre as palavras.

2d. O poema fala da necessidade de reduzir nosso ritmo para que possamos notar as coisas ao nosso redor. O espaço entre as palavras nos obriga a fazer uma pausa, já realizando aquilo que é sugerido no texto.

Da observação para a teoria

O **poema** é um gênero textual do campo literário. Ele se caracteriza pelo trabalho apurado com as palavras, mas também por outros recursos de linguagem, como o formato do texto na página ou a diagramação das letras, que podem ser mobilizados intencionalmente para construir sentidos e causar efeito sobre o leitor.

Textos em CONVERSA

3. Sugestão: O artista sugere que os moradores de rua se tornam “invisíveis”, isto é, não enxergamos sua história, os motivos de estarem ali etc.

Conheça um projeto do artista plástico paraense Diego Bachmann.



BACHMANN, Diego. **Dingo**. 2014. 1 escultura, fibra de vidro sobre tecido, 100 x 100 x 100 cm. Curitiba (PR).

1. De que material parece ter sido feita essa escultura?
1. De tecido usado na fabricação de cobertores.
2. Esse material e a forma da escultura levam o público a relacioná-la com uma figura humana presente nas grandes cidades. Qual?
2. Uma pessoa em situação de rua.
3. Observe que não há nada dentro da forma. Levante uma hipótese: o que o artista sugere quando substitui a figura humana pelo vazio?
4. Em sua opinião, o que o artista procurou causar no público?
5. Que relação pode ser estabelecida entre essa escultura e o poema de Arnaldo Antunes da abertura do capítulo?
4. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.
5. Assim como a escultura, o poema nos alerta para o fato de que nos acostumamos com certos lugares e situações e deixamos de prestar atenção neles e nas pessoas.

Textos em conversa

BNCC em foco

CG: 1, 2, 3, 4 e 9.

CEL: 1, 2, 3, 4 e 5.

CELP: 1 e 7.

Habilidades: EF69LP21 e EF67LP27.

Orientações didáticas

A CG 9 cita a importância de o estudante desenvolver a empatia e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos. Esta seção, aquecida pela discussão do poema de Arnaldo Antunes (**Leitura 1**), concorre para a reflexão acerca da condição da população em situação de rua e da “invisibilidade” a que é submetida. Convide os estudantes a responder às questões antes de conversar com eles sobre a obra. Isso exigirá que formem uma opinião própria antes de aceitar as leituras alheias.

A seção permite um interessante trabalho interdisciplinar. Verifique se o professor de Geografia tem interesse em ampliar a abordagem, retomando a escultura de Diego Bachmann em sua aula para tratar das noções de pertencimento e identidade, bem como para discutir o fato de que o sujeito expressa uma singularidade e compõe, simultaneamente, uma categoria social ampla. Notícias, reportagens e depoimentos podem ser usados para ancorar a discussão no contexto atual.

Questão 4 – Espera-se que os estudantes compreendam que o artista desejou provocar a reflexão sobre a condição da população em situação de rua e sobre a indiferença das pessoas.

Leitura 2

BNCC em foco

CG: 1, 2, 3 e 4.

CEL: 1, 2, 3 e 5.

CELP: 1, 3, 6, 7 e 9.

Habilidades: EF69LP44, EF69LP48, EF69LP53, EF69LP54, EF67LP28 e EF67LP38.

Orientações didáticas

Nesta seção, diferentemente do que acontece nas demais, propomos um percurso formado pela exploração de um conjunto de textos. Com ele, levamos os estudantes a observar várias realizações distintas do gênero. As atividades promovem a leitura dos textos considerando a interpretação de recursos expressivos sonoros e semânticos e de elementos visuais. Sugerimos, em um primeiro momento, a leitura silenciosa do poema de Ivan Junqueira. Adiante, orientaremos uma atividade de leitura em voz alta.

Refletindo sobre o texto – Questão 1b – Espera-se que os estudantes indiquem que é um adulto, pois fala da infância como uma etapa distante. É possível que apontem, predominantemente, que se trata de um homem, visto que o brinquedo recebido costumava ser dado a meninos.

Leitura 2 POEMA

Leia, a seguir, um poema do escritor fluminense Ivan Junqueira e responda às questões.

O aeroplano

Quando eu fiz cinco anos,
meu pai deu-me de presente um aeroplano
que ele próprio construía
com finas hastes de bambu e papel de seda.
Tão leve quanto uma libélula,
o frágil engenho voou até desaparecer
por detrás do muro do quintal
e dos últimos reflexos de um poente de verão.
Ninguém jamais o encontrou.
Eu ia na cabine. Eu e minha infância,
que nunca mais voltou.

JUNQUEIRA, Ivan. **Essa música**. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

REFLETINDO SOBRE O TEXTO

1. O poema “O aeroplano” relata um acontecimento.
 - a) Em que momento da vida do eu lírico esse fato ocorreu?
 - b) Como você imagina a pessoa que está relatando o fato?
 - c) É possível saber se Ivan Junqueira, autor do poema, viveu essa experiência ou se ele apenas a inventou?

A voz que fala em um poema é chamada de **eu lírico** ou **eu poético**. Ela expressa um sentimento ou conta algo que pode ou não corresponder a uma experiência real vivida pelo autor ou por outra pessoa. Por exemplo, um poeta pode escrever colocando-se no lugar de uma senhora que está triste porque seu neto adoeceu, assim como pode fingir ser um caranguejo e falar sobre a experiência de ser lançado pelo mar em uma praia desconhecida.

2. No poema, o eu lírico descreve o aeroplano que ganhou do pai.
 - a) O brinquedo era feito de “finas hastes de bambu” e de “papel de seda”. O que são hastes? Qual é sua função?
 - b) Que característica do aeroplano é sugerida pelo uso desses materiais?
 - c) Transcreva do poema a expressão equivalente à palavra *aeroplano* e que revela essa mesma característica.
 - d) O eu lírico compara o aeroplano com uma libélula. Explique o que é uma libélula, consultando, se preciso, um dicionário.

De quem é o texto?



Ivan Junqueira em foto de 2013.

Ivan Junqueira (1934-2014) trabalhou como jornalista em vários jornais do Rio de Janeiro, cidade onde nasceu e viveu. Foi também crítico literário e editor. Seus livros de poemas foram traduzidos para vários idiomas. Foi membro da Academia Brasileira de Letras.

1a. Quando o eu lírico tinha cinco anos.

1b. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

1c. Espera-se que os estudantes afirmem que não é possível saber isso.

2a. São pedaços de madeira usados como armação ou apoio.

2b. Fragilidade.

2c. Frágil engenho.

2d. Libélula é um inseto com asas longas e transparentes.

2e. O poema cita a leveza. Também poderiam ser mencionadas a capacidade de voar, a estrutura delgada, a fragilidade e a delicadeza.

2f. Espera-se que os estudantes notem que não se trata de uma situação real; o eu lírico sugere que se sentia como se pudesse voar no avião, simulando essa sensação.

- e) Que característica citada no poema justifica a aproximação entre o avião e uma libélula? Que outras características também poderiam ser citadas?
- f) O eu lírico afirma que “ia na cabine” do avião. Como isso é possível se este era pequeno e de brinquedo?

3. Para o eu lírico, ser criança é como voar no pequeno avião. Então, o que é a infância para ele? **3. Sugestão: Para o eu lírico, a infância é um momento de diversão e liberdade, em que há espaço para a imaginação.**
4. Como o eu lírico expressa ao leitor a ideia de que sua infância terminou com aquela experiência? **4. O eu lírico afirma que o avião voou por trás do muro e nunca mais voltou, assim como sua infância.**

Os poemas estão repletos de **imagens poéticas**. Em vez de apresentar uma ideia de modo direto, os poetas criam relações inesperadas. Nesse poema, o autor associa o fim da infância à imagem do avião que desapareceu.

5. Observe a forma do poema.
- a) Quantos versos ele tem? **5a. Onze.**
- b) Quantas são as frases? Considere que cada uma delas termina com um ponto-final. **5b. Cinco.**
- c) Há o mesmo número de versos e de frases? Por quê? **5c. Não, porque há frases que ocupam mais de um verso.**
6. Leia agora este poema de Lázaro Ramos.
- 6e. Avião/opção; cama/ama; lição/imaginação.**

Viagem

Compra passagem, faz mala, de ônibus, trem ou avião. É sair da sua casa e achar outra opção.	Sentir saudade de casa, pra voltar, se deitar na cama e ficar aconchegado, lembrando o que se ama.
Conhecer outros lugares, visitar ente querido, é provar novos sabores, descobrir, correr perigo.	Mas existe outra viagem, já aprendi essa lição, que é bacana, divertida: é usar a imaginação.

RAMOS, Lázaro. Viagem. In: MUNHOZ, Yasmin. Personagem do Quintal da Cultura recita poema escrito por Lázaro Ramos. **Cultura Uol**. [S. l.], 19 jan. 2021. Disponível em: https://cultura.uol.com.br/infantil/noticias/2021/01/19/136_personagem-do-quintal-da-cultura-recita-poema-escrito-por-lazaro-ramos.html. Acesso em: 14 mar. 2022.

- a) Qual é o assunto do poema? **6a. A experiência de viajar.**
- b) Quais são os temas específicos de cada estrofe?
- c) No oitavo verso, o eu lírico afirma que viajar é “correr perigo”. A que você acha que ele se refere? **6c. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.**
- d) Quantos versos e quantas estrofes tem o poema?
- e) Observe as palavras que formam o final dos versos. Copie as duplas que terminam com sons iguais. **6d. Dezesesseis versos e quatro estrofes.**
- f) Há um padrão nessa repetição de sons. Como poderia descrevê-lo? **6f. Em cada estrofe, o segundo verso rima com o quarto verso. Apenas na segunda estrofe, essa rima não é perfeita porque os sons são muito parecidos, mas não iguais.**

Dica de professor

Para compreender bem um poema, leia as frases em voz alta, sem isolar os versos, pois elas formam unidades de sentido. Note as pausas, o ritmo de leitura, as palavras enfatizadas. Procure interpretar a leitura com gestos e expressões faciais.



Biblioteca cultural



Lázaro Ramos em foto de 2019.

Lázaro Ramos (1978-) construiu uma bem-sucedida carreira no cinema, no teatro e na TV, atuando como ator, diretor, produtor, roteirista e apresentador. Conheça o Bando de Teatro Olodum, importante companhia de teatro de Salvador, em que o artista começou sua carreira. Para isso, acesse a Enciclopédia do Itaú Cultural e procure o verbete sobre a companhia.

6b. Sugestão: Partida (primeira), motivos ou objetivos (segunda), retorno (terceira), viajar com a imaginação (quarta). Aceite outras identificações pertinentes.

199

Orientações didáticas

Questão 5 – Aproveite para trabalhar com sua turma a oralização. Depois das atividades com o poema, que contribuem para uma compreensão mais profunda do texto, organize os estudantes em grupos. Cada equipe escolherá um leitor e orientará sua leitura, indicando palavras a serem enfatizadas, pausas, expressões faciais, ritmo etc. Observe se os leitores fazem pausas mais longas no final das frases, e não dos versos.

Questão 6 – Promova uma atividade de declamação do poema. Forme quartetos e atribua uma estrofe a cada integrante. O grupo deve definir uma maneira de ler o texto – incluindo recursos de gestualidade – que revele uma interpretação. Oriente-os a prestar atenção às pausas, a valorizar as rimas e a definir ênfases. Também devem cuidar para que a altura da voz, o ritmo de leitura e a postura sejam adequados.

Questão 6b – Comente com os estudantes que, além da viagem convencional, aquela em que nos deslocamos, o eu lírico cita a viagem com a imaginação, descrita como bacana e divertida. Pergunte se concordam com ele e peça que expliquem sua opinião. Incentive-os a descrever experiências de viagem usando a imaginação.

Questão 6c – Espera-se que os estudantes mencionem a sensação que o viajante tem de viver uma aventura, enfrentar um mundo novo. Verifique se os estudantes compreenderam que, no contexto do poema, a viagem é exaltada, não sendo coerente imaginar que o viajante corra um risco real.

Questão 6e – Leia em voz alta a segunda e a terceira estrofes do poema, para que os estudantes percebam que há igualdade na terminação de “cama” e “ama”, mas não de “querido” e “perigo” ou de “lugares” e “sabores”, apesar da semelhança.

Orientações didáticas

Fala aí! – Estimule os estudantes a justificar suas preferências. Dê espaço para que todos os poemas sejam comentados, sempre de forma respeitosa. Aproveite para avaliar como o grupo se comporta quando precisa falar de seus próprios gostos e como os estudantes recebem a expressão do gosto dos colegas, sobretudo quando são bem diferentes dos seus.

Atividade complementar

Se quiser complementar a discussão de elementos básicos do poema, principalmente a musicalidade, sugerimos que realize uma atividade com o ciberpoema “Acordo”, de Arnaldo Antunes, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7hji5v68upM>; acesso em: 18 jun. 2022. Trabalhe o duplo sentido da palavra *acordo*, que, no contexto, remete tanto a *estar de acordo* (dada a oposição entre *concordar* e *discordar*) como *despertar*, já que ela é pronunciada ao fundo com a vogal o aberta /ó/. É possível também trabalhar a ênfase na primeira sílaba de *concordo* e *discordo*. Os estudantes devem observar, ainda, o movimento das palavras na tela e relacioná-lo à vibração das cordas do violão, instrumento musical que acompanha a declamação do poema.

Dizemos que há **rima** entre palavras quando elas terminam com sons iguais ou semelhantes. A rima pode acontecer no final dos versos (**rima externa**) ou no meio deles (**rima interna**). Veja.

Pescaria

Cochilo. Na **linha**
eu **ponho** a isca de um **sonho**.
Pesco uma **estrelinha**.



ALMEIDA, Guilherme de. **Os melhores poemas de Guilherme de Almeida**. Seleção Carlos Vogt. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 91. (Os melhores poemas; 28).

7. Releia os poemas de Arnaldo Antunes, Ivan Junqueira, Lázaro Ramos e Guilherme de Almeida.
- Observe o uso das letras maiúsculas e da pontuação. Por que o poema de Arnaldo Antunes é diferente dos outros?
 - Observe como as palavras ocupam o espaço da página. Por que temos a impressão de que o poema de Antunes forma uma figura?
8. Leia este outro poema, do autor mineiro Al-Chaer.



AL-CHAER. Lua. In: ANTONIO MIRANDA. **Poesia visual**. [S. l.], [201?]. Disponível em: http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_visual/al_chaer2.html. Acesso em: 17 maio 2022.

- Que relação existe entre o significado da palavra que forma o poema e a maneira como ela foi escrita?
- Além de formas, o poeta explorou cores. Como as empregou e com qual propósito?
- Esse poema é mais parecido com o de Antunes, o de Junqueira, o de Lázaro ou o de Almeida? Por quê?
- O poema de Al-Chaer é um exemplo da chamada poesia visual. Pense nas características dele e conclua: o que seria um poema visual? 8d. **Um poema que explora imagens e formas.**

Da observação para a teoria

No gênero textual **poema**, as palavras são escolhidas, dispostas e eventualmente articuladas com outros recursos visuais de modo a construir sentidos inusitados e efeitos expressivos.

7a. Porque nele não há letras maiúsculas nem pontuação.

7b. Porque as palavras estão centralizadas, e o espaço entre elas é desigual.

8a. As letras da palavra *lua* imitam suas fases.

8b. Ele usou o preto para compor o fundo e o branco para escrever as letras, sugerindo, assim, a noite e a lua iluminada.

8c. Com o de Antunes, porque procurou trabalhar não apenas o sentido e o som das palavras, mas também o aspecto visual.

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

Fala aí!

Dos cinco poemas vistos até este ponto do capítulo, de qual você gostou mais? Por quê?

Se eu quiser aprender MAIS

A linguagem poética

O trabalho dos poetas é alterar o significado das palavras ao criar associações novas, inesperadas. Eles usam a **linguagem figurada**, que se caracteriza por palavras usadas com sentido diferente do usual. Explore mais esse aspecto, realizando as atividades a seguir.

1. Leia esta tirinha do cartunista goiano Galvão Bertazzi.



BERTAZZI, Galvão. **Vida besta**. 1 tirinha. [200-?]. Disponível em: <https://www.galvaobertazzi.com/arquivo-tiras-05?lightbox=dataitem-im2bc5in1>. Acesso em: 12 jul. 2022.

- a) O que significa, no contexto, levar uma “nuvem escura sobre a cabeça”? E carregar um “sol particular”?
- b) O cartunista explora tanto o sentido denotativo (literal, usual) quanto o sentido conotativo (novo, criativo) das expressões “nuvem escura” e “sol particular”. Explique essa ideia.
- c) Explique o uso das cores na tirinha.

1a. Levar uma “nuvem escura sobre a cabeça” significa estar sempre preocupado, de mau humor; ter um “sol particular” significa estar sempre otimista, alegre.

1b. No texto verbal, as expressões são empregadas com sentido conotativo, mas, na ilustração, são representadas com sentido literal.

1c. O cartunista explora o contraste entre o cenário e a situação dos personagens. Para representar as ideias de animação e leveza, usa azul, amarelo e tons de marrom; para situações que sugerem tristeza ou dificuldade, usa o cinza.

Desafio da linguagem

Agora é sua vez de brincar com os sentidos. Desenhe uma situação que represente, de modo literal, uma expressão conotativa. Você pode desenhar, por exemplo, *um doce de garoto*, *uma colega que é um crânio* e *uma professora fera em Matemática*, entre tantas outras.

2. Leia este poema da escritora portuguesa Matilde Rosa Araújo.

Um amigo

Esta noite deitei-me triste.
Abri um livro, passei uma folha, outra folha.
Quando cheguei ao fim tinha o coração cheio
de folhas e de flores...

ARAÚJO, Matilde Rosa. **Cantar da Tila**. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.



201

Se eu quiser aprender mais

BNCC em foco

CG: 1, 3 e 4.

CEL: 1, 2, 3 e 5.

CELP: 3, 7 e 9.

Habilidades: EF69LP05, EF69LP48, EF69LP54, EF67LP28 e EF67LP38.

Orientações didáticas

As atividades desta seção promovem a reflexão acerca de efeitos produzidos pelo uso de recursos semânticos na construção do sentido do poema.

Desafio da linguagem – Propomos afixar as produções na lousa ou em uma parede para os estudantes verem o que os colegas desenharam. Peça a cada um deles que explique o sentido da expressão usada como base. Comente eventuais equívocos.

Orientações didáticas

Questão 3c – Escolha, entre as frases produzidas pelos estudantes, uma resposta que considere modelar. Anote-a na lousa e evidencie como o estudante organizou os dados de modo a expressar, com clareza, as particularidades da metáfora.

Questão 4b – Os estudantes devem reconhecer a ideia de que o pai é visto como alguém que torna a infância melhor, estando associado ao cuidado e ao carinho. Também podem entender que, na memória do eu lírico, a infância está relacionada ao cheiro da tangerina.

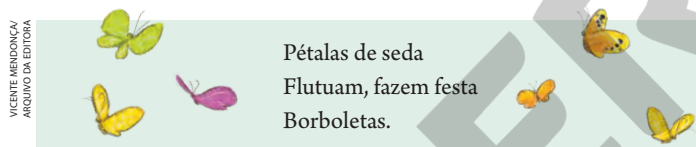
Trabalhe com os estudantes a ideia de que a maioria das imagens de um poema não oferece uma interpretação única e fechada, mas reforce que o importante é que eles apresentem uma ideia coerente com o contexto em que a imagem está colocada.

- O eu lírico sentia-se triste quando se deitou. O que ele resolveu fazer enquanto não dormia? **2a. Ler um livro.**
- Depois disso, o estado de espírito dele mudou ou continuou igual? Justifique sua resposta.
- A palavra *folha* foi usada com dois sentidos no texto. Quais são eles?
- O segundo sentido de *folha* permitiu ao eu lírico relacioná-la a uma palavra que não se refere normalmente aos livros. Qual é ela?
- No último verso, as palavras *folhas* e *flores* foram usadas com sentido conotativo. O que elas passaram a significar? Por quê?
- O leitor precisa deduzir que o “amigo” citado no título é o livro. Transcreva a frase a seguir em seu caderno e complete-a, valendo-se das ideias expressas no poema.

O livro é como um amigo, porque...

A comparação implícita, que não é dita claramente, chama-se **metáfora**. O leitor precisa deduzir o sentido, contando com as outras palavras do texto. A metáfora é um dos principais recursos da linguagem conotativa.

- 3. Haicais** são poemas de origem japonesa compostos de três versos. Seus temas são ligados à natureza ou à percepção da passagem do tempo. Conheça um haikai da poeta paulista Setsuko Geni Oyakawa.



OYAKAWA, Setsuko Geni. **Escritas.org**. [S. l.], [201-?]. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/8399/haikai>. Acesso em: 14 mar. 2022.

- Com o que as borboletas são comparadas no poema?
- Quais características são comuns aos elementos comparados?
- Redija no caderno uma frase que explicita a comparação.
- Por que podemos dizer que esse haikai apresenta uma metáfora?

- 4.** Leia outro haikai, este da escritora capixaba Lena Jesus Ponte.

4a. Sim. O poema é formado por três versos e menciona uma fase da vida, portanto tem as características que identificam um haikai.

Cuidadoso, o pai descascava a tangerina. Perfumava a infância.

4b. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

PONTE, Lena Jesus. **Ávida palavra**. Rio de Janeiro: Editoração, 2007.

- Esse poema pode ser considerado um bom exemplo de haikai? Justifique sua resposta observando a forma e o tema.
- Como você entendeu a ideia de que o pai “perfumava a infância”?
- A palavra *perfumar* está ligada a outra palavra no poema. Qual? Explique sua resposta.

4c. À palavra tangerina, fruta que, quando descascada, exala um cheiro forte e doce.

202

2b. Mudou, porque seu coração ficou “cheio de folhas e de flores”, o que sugere que a tristeza passou.

2c. “Pedaço de papel” e “parte de árvore ou de planta”.

2d. Flores.

2e. Alegria, felicidade, porque são elementos que remetem a coisas belas, positivas.

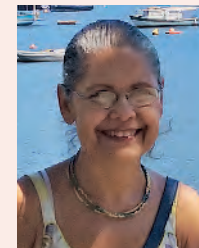
2f. Sugestão: O livro é como um amigo, porque nos conforta quando estamos tristes.

3a. Pétalas de seda.

3b. Leveza, fragilidade, delicadeza, capacidade de flutuar.

3c. Sugestão: Borboletas são como pétalas de seda porque flutuam delicadamente.

3d. Porque há uma comparação entre as borboletas e as pétalas de seda, mas isso não está expresso claramente. É preciso que o leitor perceba a relação.



Lena Jesus Ponte em foto de 2019.

Assista a um vídeo em que a poeta **Lena Jesus Ponte** (1950-) fala sobre os haicais, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ogu4F-0q01k>. Acesso em: 17 maio 2022.

Falando sobre a NOSSA LÍNGUA

Sujeito

Você já estudou a estrutura das orações e, provavelmente, lembra-se de que são compostas de um **predicado**, que pode se referir a um **sujeito**.

Observe:

Haicais são poemas de origem japonesa.

Nesta seção, você vai voltar a ler o poema “O aeroplano” para observar os diferentes efeitos produzidos pela escolha do sujeito e conhecer três de seus tipos.

COMEÇANDO A INVESTIGAÇÃO

Releia o poema “O aeroplano”, de Ivan Junqueira, e responda a novas perguntas.

O aeroplano

Quando eu fiz cinco anos,
meu pai deu-me de presente um aeroplano
que ele próprio construía
com finas hastes de bambu e papel de seda.
Tão leve quanto uma libélula,
o frágil engenho voou até desaparecer
por detrás do muro do quintal
e dos últimos reflexos de um poente de verão.
Ninguém jamais o encontrou.
Eu ia na cabine. Eu e minha infância,
que nunca mais voltou.

JUNQUEIRA, Ivan. **Essa música**. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.



HUGO ABRAJOURQUINO DA EDITORA

1. Perder o aeroplano, que simboliza a infância, provocou um sentimento que não foi mais mudado. Quais palavras do poema sugerem esse efeito irreversível, eterno? **1. Jamais e nunca.**
2. A experiência com o aeroplano ficou gravada na memória do eu lírico associada a uma cor.
a) Que cor é essa? **2a. A cor laranja ou vermelha.**
b) Que imagem sugere essa cor? **2b. Essa cor é sugerida pelo “poente de verão” (pôr do sol).**
3. Embora se intitule “O aeroplano”, o foco do poema é o eu lírico. Explique como o primeiro e os dois últimos versos do poema enfatizam a figura do eu. **3. Tanto o primeiro como os dois últimos versos tratam do eu lírico, mostrando que a referência ao aeroplano foi feita para falar de uma experiência do eu.**

203

Falando sobre a nossa língua

BNCC em foco

CG: 1, 2, 4 e 9.

CEL: 1, 2, 3 e 5.

CELP: 1, 2, 3, 4, 5 e 9.

Habilidades: EF69LP03, EF69LP56, EF06LP06, EF06LP08 e EF06LP10.

Tópicos trabalhados na parte de linguagem deste capítulo

- Concordância verbal.
- Sujeito.

Orientações didáticas

Neste capítulo, propomos o estudo de três tipos de sujeito – simples, composto e desinencial – e de alguns casos de concordância verbal, sempre ancorados pelo texto. Nesta coleção, optamos por inserir, de forma produtiva, os estudos de concordância verbal e nominal. Esses estudos são feitos conforme são estudadas as funções sintáticas de sujeito, adjunto adnominal e predicativo do sujeito, pois, refletindo sobre o funcionamento desses termos sintáticos, o estudante está preparado para compreender, de fato, o mecanismo de concordância.

O sujeito indeterminado e a oração sem sujeito serão estudados no volume do 8º ano, quando os estudantes já terão conhecimento da estrutura da oração e mais consciência do fenômeno de concordância verbal e nominal.

Começando a investigação – Questões 1 a 3 – Sugerimos que os estudantes retomem o que já discutiram sobre o poema antes de iniciar a nova exploração do texto.

Biblioteca do professor

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2010.

Nessa obra, o autor alerta para a necessidade de não confundir as funções semântica e sintática quando falamos de sujeito. Sujeito é uma categoria sintática e diz respeito à posição estrutural que palavras e sintagmas ocupam no contexto gramatical. Assim, não é correto definir sujeito como aquele que realiza a ação do verbo ou aquele de quem o verbo declara algo, informações pertinentes ao universo semântico e que não se aplicam à análise do sujeito em parte significativa das orações. Dialogamos com a explicação do estudioso atentando ao que é pertinente para o Ensino Fundamental – Anos Finais. Para ler mais sobre o tema, consulte as páginas 150, 151 e 223 da referida obra.

Orientações didáticas

Sujeito desinencial – A Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) classifica o sujeito como simples, composto, indeterminado e oração sem sujeito. O sujeito que é reconhecido pela desinência do verbo é incluído em sujeito simples, uma vez que a maneira particular como se apresenta na oração não constitui uma nova classificação. O documento não faz uso das terminologias *sujeito oculto*, *sujeito implícito na desinência verbal* ou *sujeito desinencial*, mas, por ser esta a forma como o tópico tem sido tratado nas coleções didáticas, recorreremos a ela.

Biblioteca do professor

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2018.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa: cursos de 1º e 2º graus**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1992.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

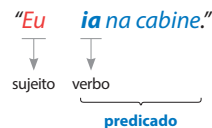
KURY, Adriano da Gama. **Novas lições de análise sintática**. São Paulo: Ática, 1987.

SACCONI, Luiz Antonio. **Nossa gramática: teoria e prática**. São Paulo: Atual, 2001.

Observamos que as obras de Bechara, Cunha e Cintra e Kury referem-se a *sujeito oculto* e que Azeredo menciona a *ocultação do sujeito*. Já Sacconi emprega a designação *sujeito desinencial*. Para aprofundar seus conhecimentos sobre o assunto, consulte essas obras.

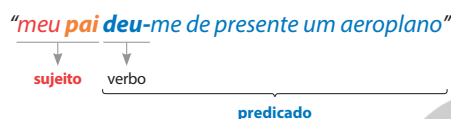
Como você pode notar, esse poema é marcado pela subjetividade, ou seja, ele expressa o universo particular do eu lírico. Isso acontece, entre outros recursos, graças à repetição do pronome **eu**, sujeito de algumas das orações. Privilegiar o **eu** como **sujeito** é um sinal de subjetividade.

Vamos retomar o estudo dessa função sintática acompanhando a análise da seguinte frase.



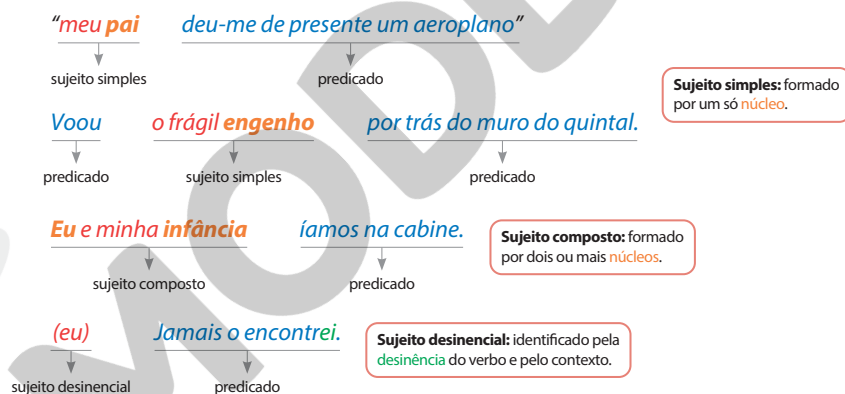
Você já sabe que, em geral, as orações são constituídas de duas unidades. Aquela que contém o verbo é chamada de **predicado** e sempre está presente na oração. A outra unidade é o **sujeito**, ser ou objeto sobre o qual se faz uma declaração.

A função de sujeito pode ser exercida por uma ou mais palavras. Observe.



Entre as palavras que formam o sujeito, *pai* é a central, por isso é chamada **núcleo do sujeito**. O núcleo pode vir acompanhado de outros termos que o determinam: *meu pai*, *meu querido pai*, *o pai da criança* etc.

O sujeito pode ser constituído de um ou mais núcleos ou, ainda, pode não estar explícito. Essa diferença determina sua classificação. Acompanhe a análise.



O **sujeito simples** e o **sujeito composto** sempre estão expressos na frase, enquanto o **sujeito desinencial** está implícito na desinência (terminação) do verbo e pode ser reconhecido pelo contexto.

Há, ainda, mais duas classificações (o **sujeito indeterminado** e a **oração sem sujeito**), que você estudará nos próximos anos.

INVESTIGANDO MAIS

1. Leia esta notícia.

Casal é resgatado pela Marinha americana de ilha deserta no Pacífico

Linus e Sabina Jack escreveram um pedido de socorro na areia da ilha de Fayu, na Micronésia

ILHA FAYU, MICRONÉSIA. Parece roteiro de cinema, mas é verdade. Um casal foi resgatado de uma ilha deserta no Pacífico depois que seu pedido de socorro foi avistado por um avião da Marinha dos Estados Unidos. As fotos com o pedido de SOS desenhado na areia da ilha de Fayu, na Micronésia, foram divulgadas neste sábado [...], embora o resgate tenha acontecido no último dia 25.

Linus e Sabina Jack, ambos de 50 anos, ficaram desaparecidos por uma semana. O casal saiu da ilha de Weno no dia 17 de agosto sem o equipamento de emergência e esperava chegar à ilha de Tamatam no dia seguinte. Como não chegaram, foi iniciada uma busca, que contou com 14 barcos e dois aviões que rastream 30 mil km². O sinal de SOS foi visto por um avião da Marinha americana, que acionou a guarda costeira para o salvamento de Linus e Sabina. [...]



CASAL é resgatado pela Marinha americana de ilha deserta no Pacífico. **O Globo**. [S. l.], 28 ago. 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/casal-resgatado-pela-marinha-americana-de-ilha-deserta-no-pacifico-20005929>. Acesso em: 24 mar. 2022.

- Ao afirmar que a situação vivida pelo casal “parece roteiro de cinema”, o produtor da notícia inclui, no relato dos fatos, uma observação pessoal. O que ele sugere quando faz essa comparação?
- Reelabore o título trocando “casal” por “Linus e Sabina Jack” e explique a alteração sofrida pelo verbo.

1a. Sugere que os fatos são quase inacreditáveis, estão distantes do que costuma acontecer cotidianamente.

1b. Linus e Sabina Jack foram resgatados pela Marinha americana de ilha deserta no Pacífico. O verbo foi flexionado no plural para haver concordância entre ele e o sujeito composto.

De acordo com a norma-padrão, o **núcleo** do sujeito e o **verbo** concordam em pessoa e número.

O **avião** da Marinha **viu** o sinal de SOS.

Os **aviões** da Marinha **viram** o sinal de SOS.

Quando o sujeito composto está antes do verbo, este vai para o plural.

O **avião** e os **barcos** **procuraram** o casal.

Se o sujeito composto estiver depois do verbo, a concordância pode ser feita no plural ou com o núcleo mais próximo.

Já **partiu** um **avião** e vários barcos.

Orientações didáticas

Questão 1b – Aproveite a concordância entre o verbo no singular e o núcleo “casal”, no título, para reforçar a noção de que a concordância é feita com a palavra, e não com a ideia. Apresente mais um exemplo: *O povo comemorou o ano-novo.*

Orientações didáticas

Questão 2a – É possível que, em virtude da semelhança entre os personagens, alguns estudantes reconheçam um único. Peça à turma que indique pistas de que há dois. Eles podem se referir ao conteúdo da interação (pergunta e resposta, por exemplo) e as falas associadas a duas origens, no último quadrinho.

Questão 2e – Veja se os estudantes conseguem chegar à outra camada de sentido, que prevê a percepção da ironia. Mostre que o enunciado “Que bonito!” vem antes de “Os peixes maiores devoram os menores.” e pergunte a eles que característica do personagem se explica quando diz “Que bonito!”. Os estudantes devem perceber que ele parece ser ingênuo, pois imaginou algo positivo, considerando a comparação das “grandes empresas” com a “mamãe natureza”, ideia desconstruída pela comparação das “grandes empresas” com “Os peixes maiores” a devorar “os menores” (as pequenas empresas).

- Na linha fina, o sujeito faz a ação, enquanto, no título, ele sofre a ação. Reelabore o título iniciando-o por quem realiza a ação.
- Qual das formulações – a original ou a reelaboração – parece mais adequada ao conteúdo da notícia? Por quê?
- Anote no caderno mais duas orações em que o sujeito sofre a ação e sublinhe a locução verbal que expressa tal ação.
- Em algumas orações com sujeito que sofre a ação, informa-se quem a praticou. Transcreva dois exemplos desses praticantes.

O **sujeito** (simples, composto ou desinencial) também pode ser classificado como **sujeito agente**, quando realiza a ação expressa pelo verbo, ou **sujeito paciente**, quando sofre o processo expresso pelo verbo:

O casal escreveu o pedido de socorro.

↓
sujeito agente

O pedido de socorro foi escrito pelo casal.

↓
sujeito paciente

Quando, em uma oração com sujeito paciente, há um termo responsável pela ação expressa pelo verbo, esse termo é chamado de **agente da passiva**:

O casal foi resgatado por marinheiros.

↓
agente da passiva

1c. *Marinha americana resgata casal de ilha deserta no Pacífico.*

1d. *A formulação original enfatiza o resgate do casal, sendo mais adequada ao conteúdo da notícia, que relata o que aconteceu com Linus e Sabina. A reformulação destaca o feito da Marinha americana, que é uma informação secundária.*

1e. *“Um casal foi resgatado”; “seu pedido de socorro foi avistado”; “As fotos com o pedido de SOS desenhado na areia da ilha de Fayu, na Micronésia, foram divulgadas”; “foi iniciada uma busca”; “O sinal de SOS foi visto”.*

1f. *Exemplos: “pela Marinha americana”; “por um avião da Marinha dos Estados Unidos”; “por um avião da Marinha americana”.*

2a. *Há dois personagens. Um deles aparece no primeiro e no último quadrinho, e suas falas são “Como funcionam as grandes empresas?” e “Que bonito!”. O outro personagem aparece no segundo quadrinho com a fala “Funcionam como a mamãe natureza.”; no último quadrinho aparece apenas a fala dele: “Os peixes maiores devoram os menores.”.*

2b. *O sujeito é as grandes empresas.*

2c. *A inversão, que põe no início da frase “como funcionam”, destaca a dúvida do personagem.*

2d. *Refere-se ao sujeito as grandes empresas, citado na oração do primeiro quadrinho e indicado pela desinência verbal (3ª pessoa do plural).*

2e. *O sujeito as grandes empresas é comparado a “os peixes maiores”. Ambos são caracterizados como predadores que eliminam os concorrentes.*

2. Leia esta tira do quadrinista fluminense André Dahmer e responda às questões.



DAHMER, André. *Malvados*. 2015. 1 tirinha.

- Quantos personagens há na tira? Quais são as falas de cada um?
- Qual é o sujeito da primeira oração da tirinha?
- Na ordem direta de uma oração, o sujeito vem antes do predicado. O que a inversão destaca nessa oração?
- O verbo da oração do segundo quadrinho não se refere a um sujeito explícito. A que sujeito ele se refere? Como foi possível identificá-lo?
- Esse sujeito é comparado a outro expresso no último quadrinho. Identifique os sujeitos comparados. O que há de semelhante entre eles?

Questão 3e – Sugerimos que as reformulações sejam anotadas na lousa e que a concordância seja mostrada caso a caso.

3. Leia esta notícia.

Este é um girino de perereca da espécie *Frankixalus jerdonii*. Durante um século, se acreditou que esses animais haviam desaparecido da natureza. Mas, em uma noite de 2007, uma equipe de pesquisadores indianos estavam na floresta pesquisando sobre outros anfíbios quando teriam ouvido uma “verdadeira orquestra” vinda do topo das árvores. Eles iniciaram uma investigação e descobriram que o animal, além de não ter desaparecido, faz parte de um novo gênero de pererecas, o *Frankixalus*. Os resultados do estudo foram publicados [...] na revista científica **Plos One**.



Girino da espécie *Frankixalus jerdonii*.

BICHOS que foram notícia. **UOL Notícias**. [S. l.], 21 jan. 2016. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/album/2016/01/04/bichos-que-foram-noticia.htm?foto=30>. Acesso em: 25 mar. 2022.

- Por que as pererecas da espécie citada no texto tornaram-se assunto de uma notícia?
- De acordo com a notícia, havia muitas pererecas da espécie *Frankixalus* na floresta onde estavam os pesquisadores indianos. Como esse fato foi indicado no texto?
- Qual é o sujeito da oração “Mas, em uma noite de 2007, uma equipe de pesquisadores indianos estavam na floresta”? Classifique-o e indique seu núcleo.
- Segundo a norma-padrão, o verbo deve concordar com o núcleo do sujeito. Que equívoco pode ser observado na oração transcrita no item **c**? O que, provavelmente, causou esse equívoco?
- Reescreva no caderno a mesma oração quatro vezes, trocando o sujeito por:
 - vários pesquisadores;
 - um grupo de pesquisadores;
 - cerca de dez pesquisadores;
 - a maioria dos pesquisadores.
 Se precisar, consulte o quadro a seguir.

3e. I. Mas, em uma noite de 2007, vários pesquisadores estavam na floresta; II. [...] um grupo de pesquisadores estava na floresta; III. [...] cerca de dez pesquisadores estavam na floresta; IV. [...] a maioria dos pesquisadores estava/estavam na floresta.

3a. Porque se acreditava que elas estavam extintas da natureza, até uma equipe de pesquisadores indianos descobrir que isso não era verdade.

3b. O texto menciona uma “verdadeira orquestra” ouvida pelos pesquisadores, o que sugere uma quantidade grande desses animais.

3c. Uma equipe de pesquisadores indianos: sujeito simples; núcleo: equipe.

3d. O verbo está no plural, portanto não concorda com o núcleo do sujeito: (equipe). É possível indicar dois motivos para o equívoco: a concordância teria sido feita com a expressão no plural que acompanha o núcleo, pesquisadores indianos, ou com a ideia de que equipe é uma palavra que sugere várias pessoas.

Confira como fica a concordância verbal, segundo a norma-padrão, quando faz parte do sujeito:

- uma **expressão partitiva** (*parte de, a maioria de, metade de etc.*) – quando está acompanhada por um substantivo ou pronome no plural, a concordância pode ser feita no singular ou no plural.
A maioria de vocês já pode sair de férias.
A maioria de vocês já podem sair de férias.
- uma **expressão que indica quantidade aproximada** (*cerca de, mais de, menos de, perto de etc.*) acompanhada de numeral + substantivo – o verbo concorda com o substantivo.
Cerca de trinta moradores compareceram à reunião do condomínio.
Mais de um morador contraiu dengue.

Orientações didáticas

A língua nas ruas – É provável que os estudantes tragam exemplos de orações em que há inadequações em relação ao que é previsto na norma-padrão. Anote algumas delas na lousa e, evitando o uso da palavra *erro*, discuta qual seria a forma adequada a essa norma. Depois, explique a eles que, nas variedades populares, não é incomum que a ideia de plural seja expressa apenas por um dos termos, como ocorre em *Os menino adora feijão-preto* ou *Nós pegou o ônibus errado*. Reforce que o uso feito nas variedades urbanas de prestígio considera a concordância de todos os termos que podem ser flexionados no plural quando se deseja indicar esse número e que, como eles estão avançando em seus estudos, é interessante que se valham dessas formas que são prestigiadas. Não obstante, reafirme que não é correto considerar construções correntes nas variedades populares como inferiores ou precárias. A maior valorização de uma forma em detrimento da outra, como eles já vêm estudando, reflete a maneira como a sociedade se estrutura.

Atividade complementar

Sugerimos que os estudantes sejam convidados a criar mais alguns parágrafos para o conto. Não determine o número deles. No retorno, peça a leitura das produções para estudantes voluntários e, com os demais, conversem sobre a coerência da continuidade, considerando as características do narrador, dos personagens, do espaço e do tempo. Pergunte a eles se gostaram de fazer essa produção e os motivos. É possível que alguns mencionem o sentimento despertado pelo menino; nomeie esse sentimento como empatia e explique aos estudantes que a literatura tem um potencial humanizador porque nos põe em contato com o outro.

4. Agora, leia este conto curto do escritor uruguaio Eduardo Galeano.

Noite de Natal

Fernando Silva dirige o hospital de crianças, em **Manágua**. Na véspera do Natal, ficou trabalhando até muito tarde. Os foguetes **espocavam** e os fogos de artifício começavam a iluminar o céu quando Fernando decidiu ir embora. Em casa, esperavam por ele para festejar.

Fez um último percorrido pelas salas, vendo se tudo ficava em ordem, e estava nessa quando sentiu que passos o seguiam. Passos de algodão: virou e descobriu que um dos doentinhos andava atrás dele. Na **penumbra**, reconheceu-o. Era um menino que estava sozinho. Fernando reconheceu sua cara marcada pela morte e aqueles olhos que pediam desculpas ou talvez pedissem licença.

Fernando aproximou-se e o menino roçou-o com a mão:

– *Diga para...* – sussurrou o menino – *Diga para alguém que eu estou aqui.*

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. São Paulo: L&PM, 2005. v. 465. (Coleção L&PM Pocket).

- a) Neste conto, o homem e o menino vivem experiências diferentes na véspera do Natal. Explique essa diferença e comprove sua resposta com trechos do texto.
- b) As características da criança destacadas no texto constroem uma imagem de fragilidade. Explique o objetivo com que é construída essa imagem. **4b. Essa imagem reforça a sensação de abandono e sensibiliza o leitor.**
- c) No caderno, crie duas colunas: na primeira, anote os verbos ou as locuções verbais que se referem ao sujeito *Fernando Silva* ou *Fernando* explícito na oração; na segunda, os verbos ou as locuções verbais que remetem a esse sujeito que está implícito.
- d) Por que é importante que o sujeito possa ficar implícito em algumas passagens do texto? **4d. Para evitar que o texto se torne monótono e enfadonho com a repetição do sujeito.**
- e) Por que a oração “ou talvez pedissem licença” apresenta um verbo na terceira pessoa do plural? **4e. Porque o verbo se refere ao sujeito desinencial *aqueles olhos*, que está no plural.**
- f) Por que a oração “que um dos doentinhos andava atrás dele” tem o verbo na terceira pessoa do singular? **4f. Porque o verbo concorda com a palavra *um*, que é o núcleo do sujeito.**

A língua nas ruas

Neste capítulo, você estudou os casos de sujeito simples. Nos próximos dias, preste atenção na fala das pessoas ao seu redor e verifique como é feita a concordância entre o verbo e os sujeitos desse tipo. Anote exemplos que chamem sua atenção e traga para a aula.

A língua nas ruas. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

208



HUGO ARAUJO/ARQUIVO DA EDITORA

Manágua: capital da Nicarágua, país da América Central.

Espocavam: estouravam, pipocavam.

Penumbra: ponto entre a luz e a sombra.

Dica de professor

Em algumas situações, precisamos citar trechos do texto que estamos analisando para comprovar nossas respostas. Eles devem aparecer entre aspas.

4a. O personagem Fernando Silva está saindo do trabalho, um hospital que ele dirige, para ir para casa, onde vai comemorar o Natal, como revela o trecho “Em casa, esperavam por ele para festejar”. Já o menino, doente e sozinho, e cujos olhos pareciam pedir desculpas ou licença, sussurra com dificuldade “Diga para alguém que eu estou aqui”, indicando o desejo de ter alguém, fosse quem fosse, ao lado dele.

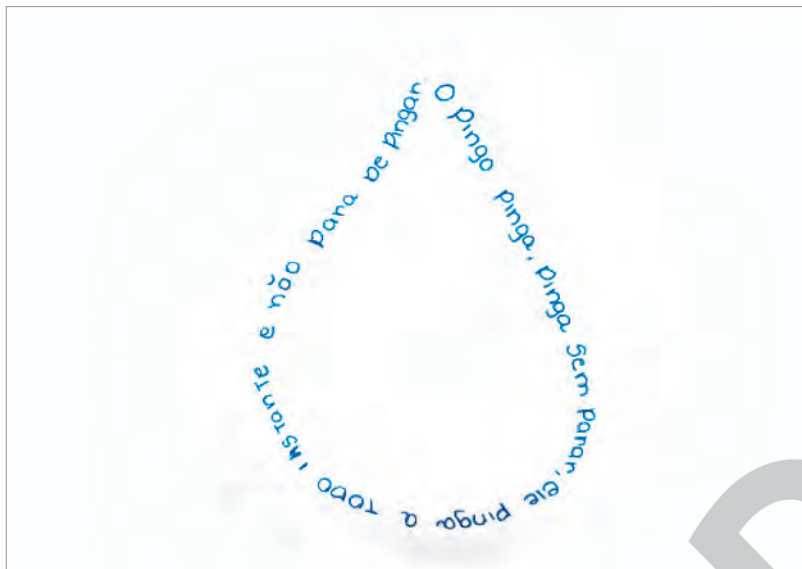
4c. Primeira coluna: *dirige, decidiu ir, reconheceu, aproximou*. Segunda coluna: *ficou trabalhando, fez, vendo, estava, sentiu, virou, descobriu, reconheceu*.

Meu poema NA PRÁTICA

Você conheceu poemas bem diferentes neste capítulo. Alguns são mais tradicionais e exploram, por exemplo, a rima ou o número fixo de versos por estrofe. Outros buscam inovar, como ocorre quando o poeta maneja o formato e as cores das palavras para sugerir sentidos. E essas são algumas das várias possibilidades.

Agora é sua vez de produzir um poema, mais especificamente um poema visual. Se houver recursos técnicos, você poderá, ainda, animá-lo.

Para se inspirar, observe a reprodução de um quadro do poema visual “Gota” de Janaína Figueira da Costa, estudante da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro.



GOTA. Poema de Janaína Figueira da Costa. In: POESIA concreta na escola. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro; MultiRio, 2013. (1 vídeo) 0 min 8 s a 0 min e 15 s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sJ4hu7TOr4o>. Acesso em: 4 abr. 2022.

Se você ouvisse a leitura do texto, perceberia rimas, pausas e um certo ritmo. Se fosse transcrevê-lo, possivelmente escreveria uma estrofe de quatro versos.

Gota

O pingo pinga,
pinga sem parar,
ele pinga a todo instante
e não para de pingar.

Mas a autora optou também por explorar **visualmente** o sentido do título e dos versos e, para isso, dispôs as palavras em formato de gota e grafou-as com a cor azul.

209

Meu poema na prática

BNCC em foco

CG: 1, 2, 3, 4, 5, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3, 5 e 6.

CELP: 1, 2, 3, 5, 6, 9 e 10.

Habilidades: EF69LP51, EF67LP28 e EF67LP31.

Orientações didáticas

A produção solicitada desafiará o estudante a valer-se de várias semioses, uma vez que o sentido de seu poema deve considerar não apenas os aspectos verbais, mas também o formato das letras, suas cores, a diagramação dos versos, a complementaridade com o fundo etc. O objetivo é acessar a dimensão lúdica pela exploração da linguagem. A produção em computador favorece essa experimentação, porém não há prejuízo se o poema for produzido à mão.

Caso os estudantes mencionem que já fizeram produções semelhantes, lembre-os de que agora conhecem melhor o gênero e seus recursos. É o momento de conseguirem produções mais complexas e interessantes. Se houver essa conversa, no final da atividade, incentive-os a falar das diferenças que notaram entre as produções anteriores e essa produção.

Orientações didáticas

Revisando meu poema – Reforce a ideia de que, em alguns poemas, as alterações ortográficas correspondem a um recurso planejado e resultam em um efeito de sentido específico. O leitor pode perceber que deve atribuir um sentido àquele uso.

MOMENTO DE PRODUZIR

Planejando meu poema

Veja orientações para sua produção no quadro a seguir.

Da teoria para a...

A voz que fala no poema é o **eu lírico**. Ele pode se expressar em 1ª pessoa ou tratar do tema em 3ª pessoa.

Muitos poemas exploram **recursos visuais** para produzir efeitos de sentido.

Alguns poemas relacionam o texto verbal com **imagens**.

Os poemas podem apresentar **rimas** ou versos brancos (sem rimas).

... prática

Imagine o eu lírico de seu texto. Ele destacará experiências e sentimentos, como fez o escritor Ivan Junqueira, ou o foco estará no tema, como fez a estudante Janaína?

Planeje a ocupação da página, escolha escrever os versos em posição horizontal ou em outras posições, use cores, pense em diferentes tamanhos para letras e palavras etc.

Forme, com as palavras, uma figura ligada ao tema do poema e ao sentido dos versos ou inclua figuras no texto.

Além da rima, você pode explorar outros recursos sonoros: repetição de palavras, termos com sons semelhantes, refrão (um ou mais versos que se repetem no final da estrofe) etc.

Elaborando meu poema

- 1 Reflita sobre os motivos que levaram você a escolher o assunto do poema e faça uma lista com palavras relacionadas a ele.
- 2 Usando algumas das palavras da lista, crie versos que emocionem ou despertem a imaginação do leitor.
- 3 Escreva quantos versos desejar e organize-os em uma ou mais estrofes.
- 4 Explore a sonoridade dos versos, trabalhando a rima, a repetição de palavras, o uso de termos com sons similares etc.
- 5 Faça experiências até encontrar recursos visuais que construam sentidos ou provoquem sensações. Explore tipo, cor, tamanho e posição das letras. Se estiver usando papel, faça rascunhos do texto explorando novas formas, outras cores.

Revisando meu poema

Há poetas que não seguem à risca a ortografia padrão ao produzir seus poemas porque buscam alguns efeitos expressivos. Veja, por exemplo, estes versos de “A festa da natureza”, do poeta sertanejo Patativa do Assaré. Para representar a oralidade de sua região, ele opta por usar “*incantá*” em vez de *encantar*.

Neste quadro de beleza
A gente vê com certeza
Que a musga da natureza
Tem riqueza de incantá.

ASSARÉ, Patativa do. A festa da natureza. In: PEIXOTO, Ariane Luna. **Conhecendo a biodiversidade**. Brasília, DF: MCTIC; CNPq; PPBio, 2016. p. 106. Disponível em: https://ppbio.inpa.gov.br/sites/default/files/conhecendo_a_biodiversidade_livro.pdf. Acesso em: 31 mar. 2022.

Se não houver um propósito expressivo como esse, a ortografia-padrão deve ser respeitada. Por isso, revise seu poema atentamente.

MOMENTO DE REESCREVER

Avaliando meu poema

Essa produção será avaliada em grupos. Reúna-se com quatro colegas e mostrem os poemas uns aos outros. Em um primeiro momento, ninguém deve explicar sua produção; os leitores devem tentar compreender o sentido do texto observando os vários recursos mobilizados. Em uma segunda etapa, cada integrante deve explicar seu objetivo e os recursos que usou.

Ao terminar a troca de impressões, usem os critérios do quadro para avaliar os poemas. Respondam “sim” ou “não” e expliquem suas respostas.

A	O poema combina linguagem verbal e linguagem visual?
B	O poema leva o leitor a construir um sentido?
C	O poema está organizado em versos e estrofes (uma ou mais)?
D	O poema explora recursos sonoros?
E	Os recursos visuais do poema são criativos?

Reescrevendo meu poema

- 1 Reflita sobre os comentários dos colegas. Se eles disseram “não” aos itens A, B ou C, você precisará refazer seu poema, porque deixou de considerar itens fundamentais na proposta.
- 2 Caso seus colegas tenham dito “não” aos itens D ou E, você poderá escolher entre alterar o texto ou mantê-lo, já que os critérios se referem a escolhas pessoais.

MOMENTO DE APRESENTAR

Inserindo meu poema no varal de poesia

- 1 O varal de poesia será montado no pátio da escola ou em outro local de grande circulação, para que toda a comunidade escolar possa conhecer os poemas.
- 2 Após a reescrita, reimprima o poema ou faça a versão final dele no papel, lembrando que as letras devem ser grandes o suficiente para serem lidas com facilidade.
- 3 A primeira folha desse varal deve conter um texto explicativo da exposição preparado por um estudante voluntário.

Animando meu poema

Você pode tornar seu poema mais expressivo se animá-lo. Acompanhe, a seguir, a reprodução e a descrição de alguns quadros do vídeo do poema “Gota”, da estudante Janaína Figueira da Costa.

Orientações didáticas

Avaliando meu poema – Item B – Explique aos estudantes que o sentido produzido pelo poema não precisa ser entendido exatamente da mesma forma por todos os leitores, mas é importante que os versos consigam sugerir ideias.

Item E – Caso os estudantes tenham dificuldade em avaliar a criatividade, mencione que algumas letras provocam um efeito mais divertido, enquanto outras resultam em uma aparência mais séria, formal. Outro exemplo pode ser o uso das cores: o efeito produzido por um texto escrito com letras azuis é diferente de outro anotado com letras vermelhas. É interessante que isso tenha sido considerado na produção do poema.

Animando meu poema – Comente que o poema da estudante Janaína Figueira da Costa foi publicado no livro **Poesia concreta na escola**, que reuniu produções de estudantes do 6º ano da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Algumas das peças foram animadas por uma equipe artística. Se possível, exiba a animação do poema “Gota” (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sJ4hu7TOr4o>; acesso em: 4 abr. 2022) para permitir melhor análise dos recursos audiovisuais utilizados. O contato com o exemplo contribui para a percepção das diferentes formas de construir sentidos, além de promover a reflexão sobre as transformações do gênero em decorrência do desenvolvimento de tecnologias.

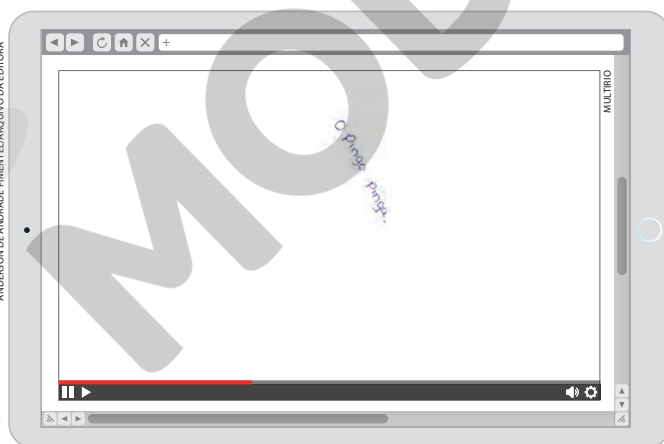
Avalie se a atividade de animação é viável. Se houver um técnico de informática na escola, vocês podem desenvolver um projeto conjunto. Se for preciso reduzir o número de produções, considere a possibilidade de trabalho em grupos, com a escolha de um dos poemas produzidos pelos integrantes. A atividade pode também ser feita como trabalho fora da escola, igualmente em grupos, para que os estudantes possam compartilhar equipamentos e se apoiar na solução de problemas técnicos.



O título do poema aparece. Ao fundo, um som de água pingando permanece durante toda a animação, enfatizando a ideia da gota.



Aos poucos, o título vai desaparecendo como uma gota que se dispersa em círculos na superfície da água.

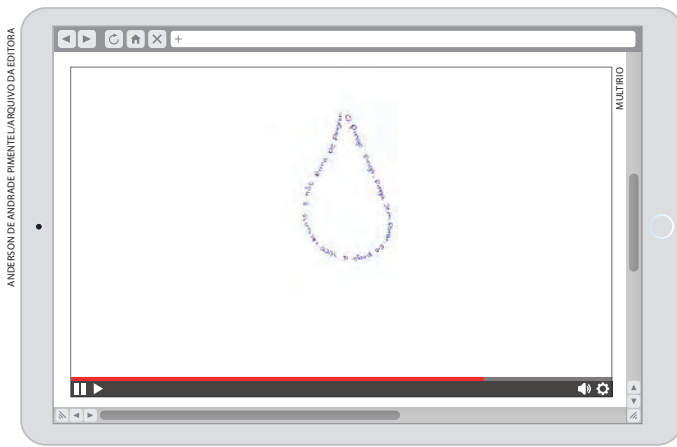


Em seguida, os versos começam a ser declamados e, à medida que aparecem, grafados em azul, vão formando o desenho de uma gota.

Orientações didáticas

Item 5 – Quando os poemas estiverem prontos, disponibilize-os no *blog* da turma e incentive os estudantes a conhecê-los. Você pode organizar uma seção para que os estudantes assistam a todas as produções ou optar por distribuí-los em várias aulas, de modo a manter em pauta o estudo do gênero e a memória da experiência.

Caso seja inviável fazer a animação dos poemas, solicite aos estudantes que elaborem o roteiro, pois o planejamento permite mobilizar conhecimentos de linguagem multissemiótica. Para definir os recursos, eles podem se apoiar na experiência como consumidores de produções multimodais. Nesse caso, forme grupos para que os estudantes apresentem seus roteiros e possam conversar sobre as ideias que tiveram.



Quando o poema está completo, adquire o formato alongado de uma gota de água, representando seu processo de queda.



Por fim, a gota cai e as palavras se espalham ao tocar a base, respingando para cima, como pequenas gotículas.

GOTA. Poema de Janaina Figueira da Costa. In: POESIA concreta na escola. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro; MultiRio, 2013. (1 vídeo) 0 min 4 s a 0 min 18 s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sJ4hu7TOr4o>. Acesso em: 4 abr. 2022.

Inspirado nessa animação e em outras que conheça, anime seu poema, conforme algumas instruções.

- 1 Se o seu poema visual foi feito em papel, será preciso digitalizá-lo para criar a animação.
- 2 Pense em recursos que podem dar mais expressividade ao seu poema visual, como mudança de cores e de formas, efeitos sonoros etc.
- 3 Elabore um roteiro descrevendo as cenas e os recursos sonoros a serem utilizados na animação, com indicação da duração. Por exemplo, de 1 s a 6 s: som de pássaros cantando.
- 4 Trabalhe em seu poema visual e salve-o em formato de vídeo.
- 5 Com o auxílio do professor, publique seu poema visual animado no *blog* da turma. Ele organizará a apresentação das produções.



Biblioteca cultural

Há vários poemas visuais em vídeos bem interessantes na internet. Pesquise e divirta-se!

Dica de professor

Pesquise na internet aplicativos e tutoriais de animação gratuitos para a criação do vídeo.

E se a gente... fizesse um evento de troca de livros?

BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 5, 7, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3, 4 e 6

CELP: 1, 3, 5, 6 e 10.

Habilidades: EF69LP22 e EF69LP25.

Orientações didáticas

Nesta atividade, os estudantes vão planejar um evento de troca ou empréstimo de livros e escrever uma carta solicitando autorização da escola para a realização do evento. Aqui, estão sendo desenvolvidas habilidades relativas à participação em discussões de propostas e à produção de textos propositivos.

A atividade pode resultar em um evento na escola que permita aos estudantes participar de práticas de compartilhamento de leitura. Procure viabilizar sua realização, atuando como mediador junto à direção e propondo alternativas que permitam uma dimensão condizente com a estrutura disponível. Verifique, entre as propostas das várias turmas, aquela que seja mais adequada ao contexto da escola e ao seu planejamento. Quando as condições para realização do evento estiverem definidas, converse com as turmas para expor o formato e justificá-lo.

Etapa 1 – Questão 1 – Avalie se vale a pena levar os estudantes à biblioteca para entrevistar o bibliotecário. Eles podem conversar sobre o trabalho que ele realiza e a formação necessária para isso, sobre o acervo disponível e a aquisição de material, entre outros temas.

Questão 2 – Verifique se é possível levar a turma para conhecer uma biblioteca pública da região. Se for possível, combine com o responsável pelo local uma visita guiada e a possibilidade de uma entrevista.

Em algumas cidades, as bibliotecas estão instaladas em espaços que se destacam pela arquitetura: ocupam prédios com valor histórico ou que foram construídos com projetos inovadores para valorizar sua função social. Esse aspecto também pode ser explorado durante a visita.

Questão 3 – Apresente à turma ações de trocas de livros que julgar interessantes. Podem ser ações de outras localidades, inclusive do exterior, desde que sirvam de inspiração para a criação do evento.

Continua

E SE A GENTE...

... fizesse um evento de troca de livros?

Trocar livros é permitir ao outro e a si mesmo viver novas experiências e viajar com a imaginação. Então, que tal realizar um evento de troca de livros? Nele, também será possível trocar impressões de leitura. Mas, para que o evento aconteça, você e seus colegas devem fazer uma proposta e encaminhá-la à direção da escola. Vamos começar.

Etapa 1 Conversando sobre acesso à literatura

A fim de se inspirar para idealizar o evento, converse com seus colegas sobre as questões a seguir. **1 a 3. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.**

1. Há biblioteca ou sala de leitura na sua escola? Se houver, vocês costumam frequentar? Como avaliam essa experiência?
2. Vocês já visitaram bibliotecas públicas? Quais? Elas são parecidas com a da escola? Como é feita a consulta do material?
3. Vocês conhecem iniciativas de troca de livros em espaços públicos, como praças, estações de metrô etc.? Já participaram dessas iniciativas?

Etapa 2 Comunicando nossa proposta

Vocês vão escrever, coletivamente, uma carta a ser entregue à direção da escola, solicitando a permissão para a realização do evento.

Para escrevê-la, iniciem definindo a **proposta** da turma.

- Quando: o evento ocorrerá durante o intervalo? Em um sábado?
- Como: a troca dos livros será definitiva ou temporária? Quanto tempo cada leitor poderá ficar com o livro? Como será a devolução? Outras publicações também poderão ser trocadas?
- Programação paralela: haverá leituras expressivas, declamação de poemas, rodas de conversa sobre obras e contação de histórias?
- Participantes: apenas estudantes ou também outros membros da comunidade escolar poderão participar do evento?

Agora, iniciem a **escrita da carta**, em parceria com o professor.

- Cabeçalho: citem a data e o local em que a carta está sendo escrita.
- Saudação: insiram o nome do destinatário (no caso, a diretora ou diretor da escola), acompanhado de uma expressão de tratamento respeitosa, como *prezado(a)*.
- Corpo do texto: elaborem os parágrafos, apresentando a proposta e justificando o interesse por ela. Forneçam os detalhes que justifiquem o projeto da turma e o que esperam do interlocutor.
- Despedida e assinatura: finalizem com uma despedida cordial e a assinatura dos autores (no caso, a identificação da turma).

Para finalizar, revisem o texto, verificando se a linguagem é formal e monitorada. Se necessário, façam ajustes antes de entregar a carta ao professor, que vai encaminhá-la à direção.

214

Continuação

Etapa 2 – Nesta etapa, os estudantes vão discutir o projeto, o que pressupõe posicionar-se de forma sustentada. Conduza a conversa solicitando que justifiquem suas propostas e opiniões em relação às sugestões dos colegas. Fique atento para que não ocorram situações de desrespeito e silenciamento e chame para a discussão estudantes que, por características pessoais, como a timidez, tenham dificuldade para assumir o turno de fala. Faça perguntas que problematizem as propostas sempre que elas se afastarem daquilo que é viável no contexto da escola.

Na etapa de elaboração coletiva da carta, se for possível, projete a escrita enquanto a realiza; se não for viável, elabore o texto na lousa. Lembre-se de que, no Capítulo 6, o grupo já experimentou a elaboração coletiva de uma carta ou o preenchimento de um formulário de reclamação. Vocês podem se apoiar naquela experiência para definir as melhores estratégias para essa nova produção coletiva.

É lógico!

No Capítulo 6, vocês experimentaram a escrita coletiva de uma carta ou o preenchimento de um formulário de reclamação. Usem aquela experiência para definir estratégias que permitam resolver de modo eficiente esse problema semelhante.

Dica de professor

Posicione-se de forma consistente e respeitosa na discussão da proposta. Justifique sua opinião quando não concordar com algo e procure propostas alternativas quando forem necessárias. Faça anotações para se lembrar de argumentos dos colegas que queira retomar.

Sabia?

Na **contação de histórias**, o contador não se apoia na leitura do texto. Ele apresenta a história movimentando-se, fazendo gestos, manipulando objetos, usando vozes diferentes para cada personagem, entre outros recursos.

Conversa com arte

Seminário sobre poetas brasileiros

Nesta atividade, você e seus colegas terão a oportunidade de conhecer o trabalho de outros poetas brasileiros que escrevem para o público infantojuvenil. Para isso, vocês vão fazer seminários.

Etapa 1 Pesquisando sobre um poeta brasileiro

- 1 Reúnam-se em grupos e escolham um dos autores a seguir. Vocês vão apresentar o poeta aos colegas e analisar um de seus poemas.

Poetas brasileiros	
Ana Maria Machado	Rosana Rios
André Ricardo Aguiar	Ruth Rocha
Edimilson de Almeida Pereira	Sérgio Capparelli
Elias José	Sérgio de Castro Pinto
Graça Graúna	Sidônio Muralha
Ricardo Azevedo	Tiago Hakiy
Roseana Murray	<i>Outros sugeridos pelo professor</i>

Sigam os processos de pesquisa que vocês já conhecem:

- consulta de fontes confiáveis;
- seleção de informações dentro do tema específico (recorte temático);
- comparação de dados;
- descarte de informações que não possam ser confirmadas.

- 2 A pesquisa deve obter as seguintes informações sobre o autor.



Dados pessoais: quando e onde nasceu e quando faleceu (se for o caso).



Estudo e trabalho: o que estudou e que profissões tem ou teve.



Carreira: livros publicados e gêneros que escreve.



Obra: um poema do autor para ser declamado e analisado.



Reconhecimento: prêmios recebidos (se houver), homenagens, participação como palestrante em eventos importantes (como feiras literárias) etc.

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Conversa com arte

BNCC em foco

CG: 1, 2, 3, 4, 5, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3, 5 e 6.

CELP: 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9 e 10.

Habilidades: EF69LP31, EF69LP33, EF69LP38, EF69LP40, EF69LP41, EF69LP53, EF67LP20, EF67LP21, EF67LP36, EF06LP11 e EF06LP12.

Orientações didáticas

As habilidades referentes à produção de seminário serão desenvolvidas ao longo dos quatro anos e, no volume do 9º ano, o gênero será explorado detidamente. Esta atividade, por seu caráter introdutório, apresenta as principais orientações para uma fala pública planejada, sem pretender uma abordagem pormenorizada. Propõe-se uma primeira experiência em que se articulam habilidades anteriormente trabalhadas, como pesquisa, leitura expressiva e análise de poemas ao novo desafio de oralidade.

Etapa 1 – As sugestões no quadro de autores consideram a idade dos estudantes e tendem mais à literatura infantil que à juvenil. Ainda assim, se julgar que uma ou mais sugestões são inadequadas para a turma, sugira outros nomes.

Continuação

Peça aos estudantes que definam como vocês procederão. Não se esqueça de, durante a elaboração, fazer perguntas que façam os estudantes tomar decisões sobre aspectos relativos ao monitoramento da língua e ao emprego de recursos de coesão.

No caso de o evento se concretizar, será preciso organizar a programação paralela. Os estudantes devem se candidatar para a leitura expressiva ou contação de histórias e será necessário fazer um cronograma das apresentações, já com a indicação dos textos selecionados. Trata-se de uma oportunidade interessante para desenvolver habilidades ligadas à oralização e podem ser criados ensaios na sala de aula em que a turma oriente os leitores e contadores quanto ao aprimoramento da *performance*. A roda de conversa sobre obras pode ter como objeto livros de sucesso ou obras que a turma já tenha estudado no ano letivo ou que já tenham sido exploradas, para permitir uma conversa entre estudantes de diferentes anos.

Orientações didáticas

Etapas 2 e 3 – Se possível, exiba alguma gravação de seminário para que os estudantes possam observar a organização do conteúdo e a *performance* de apresentadores. Também é possível comentar características dos seminários, contando o que acontece e como os apresentadores interagem com o conteúdo, material visual de apoio e espectadores.

- 3 Analisem o poema:
 - justifiquem a escolha do texto;
 - identifiquem seu tema e expliquem com as próprias palavras as ideias do poema;
 - analisem os recursos estudados no capítulo: número de versos e de estrofes, exploração de recursos sonoros e visuais, uso de linguagem figurada, entre outros.

Etapa 2 Organizando as informações coletadas

- 1 O conteúdo da pesquisa deve ser organizado em blocos, que formarão *slides* ou cartazes. Eles devem ser compostos de frases curtas, com as principais informações. Esse material visual servirá de apoio para o seminário; o conteúdo mais importante será apresentado por meio das falas.
- 2 Cuidem para que o texto dos *slides* ou cartazes seja lido com facilidade a distância: as letras precisam ter um tamanho adequado e deve haver um bom contraste entre a cor do fundo e a das letras.
- 3 Procurem incluir uma ou mais imagens do autor e de capas de seus livros mais representativos.
- 4 Incluam o poema escolhido a fim de que os colegas possam acompanhar a declamação e a análise do grupo. Pode ser preciso distribuir os versos em mais de um *slide* ou cartaz, para facilitar a visualização. Não se esqueçam de anotar, no final do poema, o título da obra à qual pertence o texto ou o *site* de que foi copiado.
- 5 Para finalizar, revisem todo o conteúdo para que não haja equívocos na ortografia, concordância entre verbo e sujeito, pontuação etc.



HUGO AMALDO/ARQUIVO DA EDITORA

Etapa 3 Ensaaiando a apresentação

Com os *slides* ou cartazes finalizados, é hora de se preparar para a apresentação, pois o seminário não é um texto a ser lido, mas, sim, produzido oralmente para o público, como se fosse uma aula. O grupo deverá se apresentar em 15 minutos no máximo.

A fala deve ser planejada e formal. Por isso, é importante ensaiar algumas vezes o texto para que vocês ganhem desenvoltura. Prestem atenção às orientações a seguir.

- 1 O conteúdo do seminário deve ser distribuído entre os apresentadores de modo que todos falem.
- 2 O primeiro apresentador deve saudar a plateia e informar o tema que será abordado, antes de iniciar a sua parte específica.
- 3 Cada apresentador deve anunciar o seguinte usando fórmulas como *Agora, Ana dará continuidade à exposição*.

Dica de professor

Se possível, filmem o ensaio para poder se autoavaliar.

- 4 O último apresentador deve fazer uma breve conclusão para retomar as principais ideias e agradecer a atenção.
- 5 É preciso que as falas estejam bem organizadas. Vocês podem usar expressões como *primeiro*, *ou seja*, *por exemplo*, para organizar o conteúdo. Também é importante cuidar do volume da voz e do ritmo da fala para ser entendida.
- 6 Procurem, durante a fala, evitar gestos repetitivos, como mexer no cabelo, porque eles distraem o público. Tentem olhar para vários pontos da plateia, em lugar de focar a atenção em um único, e não fiquem virados para os *slides* ou cartazes.
- 7 Ao declamar o poema, usem os recursos de leitura expressiva que já estudaram.

Após o ensaio, discutam eventuais ajustes nas falas e na declamação do poema para a apresentação final.

Etapa 4 Apresentando o seminário

É hora de fazer a apresentação. Os integrantes do grupo devem se acomodar em cadeiras colocadas na frente da sala e levantar-se apenas no momento de falar.

Evitem ler os *slides* ou cartazes; eles são apenas um apoio para a apresentação. Se possível, utilizem um cronômetro para controlar o tempo e fazer ajustes se algum tópico se estender mais do que foi previsto.

Os espectadores devem tomar nota das apresentações para construir individualmente, no final, um quadro com os nomes dos poetas estudados e as características que consideraram importantes para descrever sua poesia.

Etapa 5 Avaliando o seminário

No final de cada seminário, avaliem a produção, respondendo “sim” ou “não” às perguntas do quadro e explicando suas respostas.

A	O seminário atendeu ao objetivo de apresentar um poeta brasileiro e analisar um de seus poemas?
B	Os <i>slides</i> ou cartazes apresentaram boas sínteses do conteúdo?
C	O tamanho das letras usadas nos <i>slides</i> ou cartazes e as imagens ofereceram boa leitura?
D	A fala permitiu uma boa compreensão do conteúdo? As ideias foram expostas com clareza?
E	A altura da voz e o ritmo da fala estavam adequados?
F	A movimentação e as expressões faciais contribuíram para a boa compreensão do que estava sendo exposto?
G	Os falantes mantiveram contato visual com o público?
H	A declamação do poema foi expressiva?

Lembra?

Na **leitura expressiva**, a forma de ler revela a interpretação do texto. É preciso garantir o tom de voz audível, respeitar o ritmo e a entonação indicada pela pontuação, usar gestos e expressões faciais que transmitam emoções ao ouvinte.



HUGO ARAÚJO/ARQUIVO DA EDITORA

Dica de professor

É importante que os comentários sejam construtivos e visem ajudar a todos a aprimorar suas habilidades. A relação de confiança na sala de aula é fundamental.

Orientações didáticas

Etapas 4 e 5 – Se for possível, filme os seminários a fim de que os estudantes possam rever suas apresentações e discuti-las com o grupo. Uma possibilidade é formar grupos parceiros: um ficará responsável pela filmagem do outro. Se puder guardar algumas dessas gravações, você terá um bom material para exemplificação nos anos seguintes. Oriente os estudantes a tomar notas durante os seminários para que possam justificar a avaliação, que deverá acontecer após cada apresentação. Nesta atividade, por seu caráter inaugural, não prevemos que os grupos respondam a questões ou que os estudantes problematizem alguma fala.

Se preferir, faça apenas uma roda de conversa após todas as apresentações para comentar, em linhas gerais, o desempenho dos grupos. Sugerimos que os estudantes, no final, montem um quadro com os poetas e a caracterização de sua poesia. O objetivo é desenvolver a escuta atenta e a capacidade de anotação. Uma atividade em duplas ou trios pode ser planejada para comparação do quadro e das anotações feitas durante os seminários, o que permitirá aos estudantes observar diferentes estratégias.

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

Convide os estudantes a dar suas dicas. Eles podem repetir o poema que leram logo no início do capítulo e com o qual têm afinidade, mas também é possível que tenham ampliado seu repertório ao realizar as propostas do capítulo, preparar seus seminários ou assistir aos dos colegas. Estimule-os a selecionar uma dica de leitura que realmente apreciem e apresentar essa sugestão por meio de um texto cativante.

Biblioteca cultural em expansão

Você iniciou este capítulo lendo um poema que fazia parte de seu repertório pessoal. Ao longo do estudo, entrou em contato com vários outros, de que pode ter gostado. Confira mais algumas sugestões de livros e sites de poesia.

Poemas de Al-Chaer. Disponível em: https://www.germinaliteratura.com.br/al-chaer_poesia_visual.htm. Acesso em: 17 maio 2022.

Por que devo conhecer esses poemas?

Para conhecer outros poemas visuais do poeta Al-Chaer e perceber como ele manipula as formas e as cores.

A menina transparente, de Elisa Lucinda. Rio de Janeiro: Galerinha, 2010.

Por que devo ler esse livro?

Para se deixar envolver por um poema todo feito de jogo de adivinha e descobrir quem é a menina transparente. Visite o site do professor Antonio Miranda para conhecer um trecho dessa obra de Elisa Lucinda. Disponível em: http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_infantil/elisa_lucinda.html. Acesso em: 17 maio 2022.

A pescaria do Curumim e outros poemas indígenas, de Tiago Hakiy. São Paulo: Panda Books, 2015.

Por que devo ler esse livro?

Para conhecer, em forma de poesia, histórias da cultura indígena amazônica. No link indicado a seguir, você encontrará uma das poesias desse livro, declamada pela *booktuber* Fafá. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fdi hKE2X6Yc>. Acesso em: 17 maio 2022.

Site de Roseana Murray. Disponível em: <http://roseanamurray.com/site/>. Acesso em: 17 maio 2022.

Por que devo acessar esse site?

Para ver o poeta Guilherme Aniceto apresentando, em libras, o poema "A alma é invisível", de Roseana Murray (disponível em: <http://roseanamurray.com/site/index.php/2018/11/07/meu-poema-em-libras-nas-maos-de-um-poeta-guilherme-aniceto/>; acesso em: 17 maio 2022) e conhecer outros trabalhos da escritora.

Agora é a sua vez:
qual é a sua dica?
Escreva-a no caderno e,
depois, apresente aos colegas.

ANDERSON DE ANDRADE PINHEIRO/
ARQUIVO DA EDITORA

Opinar com responsabilidade

Você já leu uma notícia ou postagem na internet e teve vontade de comentar o assunto por escrito, apresentando a sua opinião e os seus argumentos? Existem diversas formas de expressar um posicionamento sobre fatos e opiniões divulgados na mídia. Uma delas é escrevendo um **comentário de leitor**. Neste capítulo, você vai conhecer e analisar vários comentários de leitor e saber como as pessoas se expressam quando querem opinar sobre algum assunto.

E SE A GENTE...

... discutisse uma notícia?

Debater um assunto abre a possibilidade de conhecermos vários pontos de vista e pode resultar em mantermos nossa opinião ou em alterarmos convencidos por argumentos consistentes. A seguir, você conhecerá um evento que envolveu a tenista Naomi Osaka e o Torneio de Roland Garros, realizado em Paris, na França. Depois, vai debater o caso com os colegas.

Etapa 1 Pensando sobre o texto

Leia a notícia para saber o que aconteceu com a tenista.

Naomi Osaka abandona Roland Garros após polêmica

Após anunciar que não daria entrevistas no Grand Slam de Paris e ser multada, número 2 do mundo desiste do torneio depois de ter vencido na estreia

Por Redação do GE — Paris

31/05/2021 15h08

Apesar de ter estreado com vitória em Roland Garros, Naomi Osaka abandonou o Grand Slam francês nesta segunda-feira. A japonesa, número 2 do mundo, se envolveu em uma polêmica na última semana ao declarar que não daria entrevistas durante o torneio. Ela foi multada em 15 mil dólares (cerca de R\$ 75 mil), não ficou satisfeita e **rebateu** a punição através das suas redes sociais.

— Oi, pessoal. Essa não era uma situação que imaginei ou pretendi passar quando postei aqui dias atrás. Acho que agora a melhor coisa para o torneio, para as outras jogadoras e para o meu próprio bem-estar é abandonar (a competição). Assim, todo mundo pode voltar o foco para o tênis que está sendo jogado em Paris.

Nome dado aos quatro principais torneios de tênis, que são Australian Open, Roland Garros, Wimbledon e US Open, realizados na Austrália, na França, na Inglaterra e nos Estados Unidos, respectivamente.

Rebateu: respondeu defendendo-se.



Naomi Osaka em Roland Garros, 2021.

CAPÍTULO 8

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

E se a gente... discutisse uma notícia?

BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9 e 10.

CEL: 1, 3, 4 e 6.

CELP: 1, 2, 3, 5, 6, 7 e 10.

Habilidades: EF69LP03, EF69LP11, EF69LP15, EF69LP16, EF69LP17, EF69LP26, EF67LP01, EF67LP02, EF67LP06, EF67LP23, EF06LP01 e EF06LP02.

Orientações didáticas

O percurso deste capítulo põe em evidência a argumentação. As atividades desta seção provocam os estudantes a se posicionar em um debate e, posteriormente, em um comentário de leitor, exigindo a mobilização de habilidades que já desenvolveram e de que devem estar conscientes para que possam revê-las e aprimorá-las. Além disso, preparam os estudantes para a seção **Leitura**, cujo foco é o gênero **comentário de leitor**.

Etapa 1 – Introduza a atividade pedindo aos estudantes que comentem o que sabem sobre os debates, compartilhando conhecimentos prévios. É esperado que tenham alguma familiaridade com o gênero, conheçam sua função social e identifiquem o momento do debate como uma situação de fala formal, com regras próprias. Depois, aborde o gênero notícia por meio de perguntas que os façam identificar sua função social e contextos de produção e circulação e levantar os elementos que compõem o lide, preparando a leitura que será realizada. Proponha a leitura da notícia individualmente, de forma silenciosa. Depois, peça aos estudantes que se revezem na leitura em voz alta de cada parágrafo, orientando os demais a acompanhar no livro. Aproveite a ocasião para avaliar a fluência de leitura. Oriente, por fim, a realização individual das atividades.

Eu nunca quis me tornar uma distração e eu aceito que meu **timing** não foi o ideal e minha mensagem poderia ter sido mais clara. Mais importante ainda, eu jamais **menosprezaria** saúde mental ou usaria o termo assim. A verdade é que eu tenho sofrido longos períodos de depressão desde o US Open de 2018 e eu tive muita dificuldade em lidar com isso. Todos que me conhecem sabem que sou introvertida, e todos que me viram em torneios notam que eu geralmente estou com fones de ouvido porque eles ajudam a **aplicar** minha ansiedade mental. Embora a imprensa especializada em tênis tenha sempre sido carinhosa comigo (e eu quero me desculpar sobretudo com os jornalistas legais que eu possa ter magoado), eu não sou uma oradora natural e tenho enormes crises de ansiedade antes de falar com a imprensa. Eu fico realmente nervosa e acho realmente estressante me conectar e dar as melhores respostas que gostaria. Então, aqui em Paris eu já estava me sentindo vulnerável e ansiosa e por isso pensei que seria melhor me cuidar e não ir às entrevistas coletivas. Eu comuniquei isso preventivamente porque sinto que as regras são antiquadas em partes e eu queria destacar isso. Eu escrevi reservadamente [à organização] ao torneio pedindo desculpas e dizendo que eu ficaria feliz de conversar com eles depois do campeonato, já que os Grand Slams são intensos. Eu vou me afastar um pouco das quadras agora, mas quando for a hora certa eu quero conversar com os **executivos** do **circuito** para tornar as coisas melhores para os jogadores, a imprensa e os fãs. De qualquer maneira, espero que todos estejam bem e seguros, amo vocês e nos vemos – escreveu.

Osaka havia vencido, na primeira rodada do torneio, a romena Patricia Maria Tig (6/4 e 7/6[4]), e enfrentaria na segunda rodada em Paris outra romena, Ana Bogdan. A organização de Roland Garros ameaçou de desclassificá-la por não ter dado entrevistas em quadra e a jornalistas.

A alegação de Osaka foi de que eventos deste tipo sobrecarregam mentalmente os jogadores e ela pretende se poupar. Conceder entrevistas coletivas é obrigatório para todos os tenistas participantes das chaves masculina, feminina, de duplas e duplas mistas em torneios de Grand Slam. A multa para quem infringe a determinação pode chegar a R\$ 105 mil reais.

A Federação Francesa de Tênis (FFT) se pronunciou através de nota oficial, assinada pelo presidente, Gilles Moretton.

“Em primeiro lugar, sentimos muito e estamos tristes por Naomi Osaka. O resultado da saída de Naomi de Roland Garros é lamentável. Desejamos a ela a melhor e mais rápida recuperação possível e esperamos ter Naomi em nosso torneio no próximo ano.”



Reprodução da postagem de Naomi Osaka em sua rede social.

- Timing:** hora certa para a realização de algo.
- Menosprezaria:** diminuiria o valor de algo.
- Aplicar:** tranquilizar.
- Executivos:** responsáveis por gerenciar uma empresa ou uma instituição.
- Circuito:** itinerário de uma competição esportiva.

Sabia?

O Grand Slam de Paris é mais conhecido pelo nome do estádio em que ocorre. Roland Garros foi o aviador que realizou, em 1913, o primeiro voo intercontinental sem paradas da história. Embora ele tenha jogado tênis apenas como amador, o estádio ganhou o nome em sua homenagem.

1f. Porque Naomi declarou que não concederia mais entrevistas e, por isso, foi multada e ameaçada de desclassificação.

Como todos os Grand Slams, WTA, ATP e ITF, continuamos muito comprometidos com o bem-estar de todos os atletas e com a melhoria contínua de todos os aspectos da experiência dos jogadores em nosso torneio, incluindo a mídia, como sempre nos esforçamos para fazer.”

NAOMI Osaka abandona Roland Garros após polêmica. **GE**. Paris, 31 maio 2021. Disponível em: <https://ge.globo.com/tenis/noticia/naomi-osaka-abandona-roland-garros.ghtml>. Acesso em: 22 mar. 2022.

1. Retome o texto para identificar algumas informações e responder aos itens que seguem.
 - a) Sobre quem essa notícia trata?
 - b) O que foi noticiado?
 - c) Quando ocorreu o fato noticiado?
 - d) Onde se deu o fato?
 - e) Como aconteceu?
 - f) Por que motivo aconteceu o que foi noticiado?
2. A notícia foi publicada em um *site* e traz a imagem da publicação original da atleta em uma rede social. Essa imagem, por direcionar o leitor a outra página da *web*, é um *hiperlink*.
 - a) Esse acesso era necessário para completar as informações do texto? Justifique sua resposta.
 - b) Qual é o objetivo da inserção desse *hiperlink* na publicação da notícia?
3. Releia o título da notícia sobre Naomi Osaka. Depois, leia o título de um artigo de opinião escrito pelo colunista João Pereira Coutinho em 6 de setembro de 2021.

Naomi Osaka abandona Roland Garros após polêmica

João Pereira Coutinho

Estou cansado de quem aplaude Naomi Osaka sempre que ela desiste.

Curtir Responder Denunciar

COUTINHO, João Pereira. **Estou cansado de quem aplaude Naomi Osaka sempre que ela desiste**. São Paulo, 6 set. 2021. Twitter: @folha. Disponível em: <https://twitter.com/folha/status/1435035083421929473?lang=es>. Acesso em: 26 abr. 2022.

- a) Na sua opinião, a notícia apresenta o mesmo ponto de vista expresso no título do artigo? Justifique sua resposta.
- b) Qual dos títulos facilita o reconhecimento de um posicionamento? Por quê?

3b. Espera-se que os estudantes mencionem que é mais fácil identificar o posicionamento expresso pelo colunista, pois o título destaca uma reação pessoal.

1a. Sobre a tenista japonesa Naomi Osaka.

1b. Naomi Osaka abandonou o torneio Roland Garros.

1c. Em 31 de maio de 2021, segunda-feira.

1d. Em Paris, na França.

1e. Após ter estreado vitoriosa, Naomi Osaka abandonou o Grand Slam francês e reclamou em seu perfil em uma rede social.

Lembra?

O **lide** tem a função de informar e manter o interesse do leitor pela notícia. Ele costuma aparecer no primeiro parágrafo e responde às seguintes perguntas: o que aconteceu? Com quem? Quando? Onde? Como? Por quê?

2a. Não. A postagem da atleta foi traduzida do inglês para o português e inserida na notícia.

2b. Ele confere maior credibilidade ao fato noticiado porque explicita a fonte de informação utilizada para construir o texto da notícia e direciona o leitor para a publicação original da atleta.

3a. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam negativamente e expliquem que, embora de maneira implícita, a notícia mostra maior empatia com a situação da atleta.

É lógico!

Para realizar o julgamento solicitado na questão 3b, primeiro identificamos, entre os vários recursos textuais, os que facilitam o reconhecimento de posicionamentos. Depois os procuramos nos textos.

221

Orientações didáticas

Questão 1e – A questão permite variações nas respostas, relativas a mais ou menos detalhamento.

Questão 2 – Aproveite para aprofundar o estudo dos recursos empregados na construção da notícia e dos efeitos de sentido que provocam. Conduza a observação com perguntas: por que a fala da tenista aparece antes da declaração do presidente da Federação Francesa de Tênis? Qual das falas é mais formal? O que explica essa diferença? Por que o autor da notícia teria escolhido essa fotografia, e não uma de Naomi jogando? Espera-se que os estudantes observem que a fala de Naomi é uma postagem em rede social, portanto mais íntima e informal, enquanto o presidente da Federação produziu uma nota oficial. A foto de Naomi a mostra em situação de fala e é possível reconhecer uma atitude tensa, o que coincide com o que é abordado na notícia. Se for possível, localize outras fontes que tenham noticiado o mesmo fato e proponha uma comparação. Convide os estudantes a observar os recursos empregados nos outros textos, como *layout* da página, destaques e cores em algumas frases e perceber se essas informações visuais constroem algum sentido específico. Eles podem também observar os *hiperlinks* e verificar a que remetem.

Questão 3 – Aproveite a reflexão proposta para colocar em discussão a importância de o leitor identificar pontos de vista implícitos nos textos jornalísticos a fim de não ser manipulado pelos veículos de comunicação. Ajude os estudantes a perceber que, por não ser explícita, a notícia parece ser neutra (embora não seja) em relação ao fato relatado. Dessa forma, pode sugerir ao leitor sem que ele perceba isso.

Questão 3a – É possível perceber que a notícia mostra mais empatia com a situação da atleta por meio do destaque dado à postagem em que se explica e da presença do depoimento do presidente da Federação Francesa de Tênis, que lamenta o ocorrido e reforça a preocupação com o bem-estar dos atletas por parte da Federação. Insista que os estudantes justifiquem sua resposta com dados do texto. Reforce que não há palavras de apoio ou elogio à atleta, mas a seleção das informações constrói um sentido favorável a ela.

Questão 3b – Comente com os estudantes que, mesmo que não tenham lido o texto escrito pelo colunista, o título indica uma reação pessoal, inclusive usando a primeira pessoa (“Estou cansado”).

Orientações didáticas

Etapa 2 – O debate é um gênero oral que permite observar pontos de vista que se opõem e se complementam, e seu exercício, no ambiente escolar, tem, entre outros, o objetivo de fortalecer a preparação para a cidadania.

Acompanhe a preparação das equipes para o debate, orientando a escolha de argumentos e contra-argumentos. Se for possível, disponibilize meios para que os estudantes possam pesquisar mais informações sobre o assunto ou solicite a pesquisa como tarefa de casa.

Defina a ordem e o tempo disponível para as falas de cada equipe a fim de que possam se preparar. Sugerimos que cada uma tenha três momentos de fala, com revezamento, e que a ordem seja definida por sorteio pouco antes do início do debate. Após as primeiras falas das duas equipes terem sido apresentadas, o público pode fazer uma pergunta para cada representante. Escolha dois entre os estudantes interessados em fazê-las. Esse procedimento pode ser repetido após a segunda rodada de falas. No final, o público deverá avaliar as falas de cada grupo, elegendo o posicionamento que considerar mais convincente.

Etapa 3 – Os três grupos devem escrever um comentário de leitor que expresse o ponto de vista escolhido, considerando uma suposta postagem na página da notícia em estudo, no site do jornal. Os grupos de debatedores podem manter a opinião que defenderam no debate ou assumir outra posição e, ainda, se dividir caso não exista consenso. O objetivo é que possam rever suas posições considerando a força dos argumentos apresentados.

Não é preciso, neste momento, apresentar características do gênero **comentário de leitor**. Os estudantes devem realizar a tarefa valendo-se de conhecimentos prévios. Trata-se de uma atividade de preparação para a leitura a ser realizada na próxima seção.

Etapa 2 Debatendo o assunto

Depois de ler a notícia e conhecer diferentes posicionamentos em relação ao assunto, você e sua turma vão realizar um debate para discutir a atitude da tenista Naomi. O professor vai dividir a turma em três equipes:

- A primeira será **favorável à atitude de Naomi**: vai defender o ponto de vista de que a tenista tem todo o direito de não conceder entrevistas.
- A segunda será **contrária à atitude de Naomi**: vai defender o ponto de vista de que a tenista tem o dever de conceder entrevistas.
- A terceira será o **público**, que vai assistir ao debate, fazer perguntas e avaliar o desempenho das equipes.

Dica de professor

No debate, você vai assumir o posicionamento de sua equipe e levantar argumentos que o justifiquem, mesmo que seja diferente da sua opinião pessoal. Colocar-se no lugar do outro nos ajuda a ter uma visão mais completa da realidade e contribui para desenvolvermos comportamentos democráticos.

- 1 Reúna-se com a sua equipe e levantem argumentos que justifiquem o ponto de vista que precisam defender. Tentem prever, ainda, os argumentos que podem ser apresentados pela outra equipe e planejem como rebatê-los. Durante a discussão, anote as principais ideias e escolham um componente do grupo para representá-lo no debate.
- 2 A equipe que atuará como público também deve se reunir e planejar as perguntas que fará para as demais, procurando antecipar os argumentos que apresentará.
- 3 Definidos os argumentos e as perguntas, preparem-se para o debate, lembrando-se de que se trata de uma situação de fala pública, na qual é necessário expor as ideias com clareza, cuidando da altura da voz, do ritmo da fala e da entonação.
- 4 Durante o debate, sigam as orientações do professor, que será o mediador. Ele também indicará quando o público poderá fazer perguntas.
- 5 Respeitem os turnos de fala e os tempos que foram definidos. Escutem as falas dos colegas com atenção e respeito.
- 6 Enquanto acompanham o debate, anote as principais ideias, criando um registro. Ele poderá auxiliá-los a retomar algum argumento apresentado e os ajudará na etapa final da atividade.
- 7 Ao final, o público deverá se reunir e escolher a equipe que melhor defendeu o ponto de vista indicado. Um representante deverá justificar a decisão.

Etapa 3 Criando um comentário de leitor

Agora, as três equipes vão se reunir e elaborar um comentário de leitor para a notícia “Naomi Osaka abandona Roland Garros após polêmica”. Qual opinião vocês vão defender? Se não houver consenso, a equipe pode se dividir.

222

Leitura COMENTÁRIO DE LEITOR

Depois de compreender e debater o fato relatado em uma notícia, vocês produziram um comentário de leitor sobre ele. O que será que outros leitores falaram sobre o mesmo fato? Leia alguns comentários que foram postados na página da notícia lida anteriormente.

Naomi Osaka abandona Roland Garros após polêmica

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

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

✓ **G.**
A moça tem apenas 23 anos. É necessário respeitar o momento dessa fenomenal tenista e principalmente do ser humano. Com certeza ela vai superar esse problema e vai brindar a todos com jogos incríveis.
Curtir Responder Denunciar

✓ **J. R. L. N.**
Se sabe das regras e não quer dar entrevistas, então não participe do evento, simples, pode ser chato dar entrevistas mas a regra é para todos.
Curtir Responder Denunciar

✓ **M. V.**
É triste quando os negócios são mais importantes que o esporte e que a saúde do atleta. Precisa o atleta servir de **bobo da corte** para mostrar aos patrocinadores enquanto responde perguntas **irrelevantes** aos jornalistas.
Curtir Responder Denunciar

✓ **M. O.**
Se ela aceitou participar do torneio, e se tem regras de conceder entrevistas, ela não teria nem que ter aceitado participar. Agora eu não entendo o motivo de ter que conceder entrevista, ela é atleta, está ali para jogar, em que uma entrevista acrescenta ao torneio?
Curtir Responder Denunciar

✓ **E. B. N.**
Também acho q tem que cumprir tal regra, mesmo achando bobo dar entrevista, mas faz parte do pacote já que eles vendem transmissões e as emissoras precisam disso, se não ficam parecendo robôs sendo filmados, só vão ali, jogam e voltam pro quarto do hotel, em nenhum esporte isso existe.
Curtir Responder Denunciar

;**Bobo da corte:** artista responsável por entreter reis, rainhas e seus súditos, fazendo-os rir.

Irrelevantes: sem importância.

Leitura

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: EF69LP01, EF69LP16, EF69LP17, EF67LP05, EF67LP06 e EF67LP07.

Orientações didáticas

Neste capítulo, foram incluídos vários comentários de leitor. Os nomes dos autores foram substituídos por suas iniciais para preservar suas identidades.

Os comentários de leitor tendem a reproduzir, independentemente do tema, o contexto em que estão sendo produzidos, como a polarização política. Houve uma escolha cuidadosa para formação da sequência didática, que propõe um tema que pode interessar ao 6º ano, de comentários que permitam boa reflexão sobre a argumentação e um trecho de debate que se refere à mesma interação polêmica, permitindo um trabalho amplo e interessante.

Orientações didáticas

Desvendando o texto – Questão 5 – Aproveite a oportunidade para diferenciar o que pode ser considerado um discurso de ódio de um de liberdade de expressão. O discurso de ódio está baseado na intolerância e contém preconceito contra determinado grupo, o que não ocorre nesse contexto. Caso ocorresse, deveria ser combatido e, dependendo da situação, denunciado.

Fala aí! – A próxima seção vai ampliar a discussão sobre a sustentação da opinião. Use esta atividade como aquecimento, estimulando os estudantes a encontrar argumentos para sustentar seu ponto de vista. Questione-os se fizerem generalizações indevidas, comentários grosseiros etc.

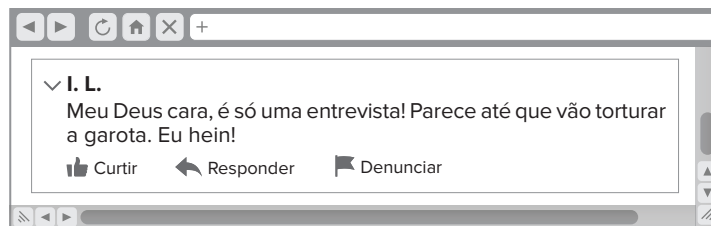
Como funciona um comentário de leitor? – **Questão 1b** – Verifique se os estudantes perceberam que a pergunta feita no quarto comentário é retórica, isto é, trata-se de uma afirmação transformada em pergunta para obter um efeito mais marcante.

Questão 2b – Examine o comentário 5 com os estudantes para mostrar que ele retoma o argumento do quarto comentário e introduz uma contra-argumentação, iniciando-a por *mas*. Para contra-argumentar não é preciso discordar totalmente do argumento, mas sim mostrar que ele não é suficiente para sustentar um ponto de vista. Leia o boxe **Dica de professor** para os estudantes.

1. Não. Alguns leitores compreendem e apoiam a atitude da tenista, outros condenam e acham que ela deveria cumprir a regra de dar entrevistas.

2. Primeiro comentário. O leitor considera necessário respeitar o momento da tenista.

3. O leitor considera errada, embora não compreenda o propósito das entrevistas em um torneio esportivo.



Reproduções de comentários veiculados no Portal GE.

DESVENDANDO O TEXTO

1. Há consenso entre as opiniões expressas pelos leitores que escreveram os comentários? Justifique sua resposta.
2. Em qual dos comentários o leitor indica uma atitude que considera necessária em relação à tenista? Qual é essa atitude?
3. O leitor que escreveu o quarto comentário considera certa ou errada a atitude da tenista? Justifique sua resposta.
4. Como o leitor que produziu o quinto comentário defendeu a necessidade de os atletas darem entrevistas?
5. Para você, o leitor que escreveu o sexto comentário foi desrespeitoso e incitou o ódio contra a tenista? Justifique sua resposta.
6. Dois leitores usam comparações para se referir à decisão de Naomi Osaka de não dar entrevistas. No terceiro comentário, o leitor compara o atleta, em geral, à figura do *bobo da corte*. Já no quinto comentário, o leitor menciona *robôs*.
 - a) Em qual desses comentários a opinião do leitor é favorável à decisão de Naomi? **6a. No terceiro comentário.**
 - b) Explique como cada uma das comparações funciona como argumento, ou seja, como ajudam a sustentar a posição defendida.

COMO FUNCIONA UM COMENTÁRIO DE LEITOR?

Vejamos agora algumas características desse gênero.

1. Os comentários de leitor são textos que defendem pontos de vista.
 - a) Identifique, no quarto comentário, o ponto de vista e o argumento que o sustenta. **1a. Ponto de vista: Naomi deve dar entrevistas; argumento: ela aceitou participar do torneio, portanto, deve seguir suas regras.**
 - b) O autor do comentário, no entanto, apresenta uma ideia que discute o próprio ponto de vista. O que ele acrescenta?
2. Releia o quinto comentário, que é resposta ao quarto comentário.
 - a) Quais palavras do quinto comentário evidenciam que o leitor está fazendo referência a algo que já foi dito? **2a. As palavras também e tal.**
 - b) Que ideia o quinto comentário está refutando? **2b. A ideia de que as entrevistas de atletas não acrescentam nada ao torneio.**

224

4. Ele afirmou que "faz parte do pacote", pois as transmissões são vendidas, e as emissoras precisam das entrevistas para complementar as apresentações dos jogos.

5. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que o leitor fez pouco caso da dificuldade da atleta em dar entrevistas e que tomou sua atitude como exagerada, como revela a palavra *torturar*, mas não ofendeu ou incitou o ódio contra ela.

6b. Ao afirmar que o atleta precisa "servir de bobo da corte", o leitor deixa subentendido que o papel do atleta é jogar e que as perguntas dos jornalistas são irrelevantes, servindo apenas para dar visibilidade aos patrocinadores. O leitor do quinto comentário acredita que dar entrevistas faz parte do trabalho dos atletas e que reduzir a atuação deles ao esporte pode parecer robótico, ou seja, não permite enxergar também o aspecto humano.

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

Fala aí!

Com qual dos autores de comentários você gostaria de dialogar? O que você escreveria em uma resposta a seu comentário?

1b. O autor do comentário acrescenta a ideia de que atletas não deveriam ser obrigados a conceder entrevistas, já que sua função é jogar e as entrevistas não acrescentam nada ao torneio.

Dica de professor

Para contra-argumentar, você deve fazer referência a um argumento e contrapor-se a ele com um mais forte. Tente usar palavras que marquem a oposição, como *mas* ou *embora*.

3. O sexto comentário faz uso da expressão *Eu, hein?!*, muito utilizada na linguagem oral.
 - a) Que sentido é expresso por ela no contexto do comentário?
 - b) Esse sentido é coerente com o ponto de vista defendido?
4. Reflita sobre a linguagem empregada na construção dos comentários de leitor.
 - a) Quais são os dois comentários que empregam linguagem formal?
 - b) Cite exemplos de usos típicos da linguagem informal.
 - c) Alguns comentários de leitor parecem reproduzir uma interação oral. Na sua opinião, o que leva o produtor do texto a usar esse tipo de formulação?

O grau de formalidade dos comentários de leitor pode variar conforme o veículo de publicação. Em geral, os jornais e as revistas impressos, principalmente quando atingem um grande público, divulgam textos escritos em linguagem formal. Na internet, o grau de formalidade dos comentários varia em função do *site*, do assunto comentado e do próprio estilo de escrita de quem os produziu. Nota-se uma liberdade maior em relação às regras da modalidade escrita e a presença de marcas que também são comuns em outros gêneros relacionados à esfera digital, como palavras escritas com letras maiúsculas, abreviações e abandono da pontuação.

5. Geralmente, onde se localizam os comentários de leitor produzidos a respeito de textos publicados em jornais *on-line*?
6. Observe novamente a reprodução dos comentários de leitor, prestando atenção aos recursos disponíveis. Explique cada uma das práticas permitidas ao leitor.
7. Qual é o símbolo que acompanha o botão “denunciar”? O que ele representa?

Da observação para a teoria

Os **comentários de leitor** são textos opinativos divulgados em publicações impressas ou digitais. Expressam o ponto de vista dos leitores, motivados por um fato noticiado ou por um texto opinativo, como editoriais, artigos de opinião, crônicas e charges. Podem se referir também a decisões da publicação sobre tratar ou não de um assunto, contratar ou demitir um profissional etc.

As áreas destinadas aos comentários favorecem o debate de ideias, pois permitem que outras vozes, e não só as dos profissionais da mídia, sejam ouvidas.



Orientações didáticas

Questão 4c – Para que os estudantes percebam as características da interação oral, sugerimos que você reescreva, com eles, o segundo comentário, usando formulações da modalidade escrita. Eles devem perceber, por exemplo, que *simples*, nesse contexto, serve para reforçar a ideia, mas esse não é um uso comum em textos escritos.

3a. O sentido de espanto ou estranhamento.

3b. O sentido é coerente porque, para o leitor, a reação da atleta é exagerada, não se justifica. Aceite outras respostas igualmente coerentes.

4a. Comentários 1 e 3.

4b. Sugestão: A substituição da palavra *que* pela letra *q*, como abreviação (quinto comentário); a gíria *cara* e a expressão *Eu hein!* (sexto comentário).

4c. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que os produtores dos textos escrevem como se estivessem debatendo, expondo a sua opinião.

5. Os comentários geralmente ficam no final da página, depois do texto que os motivou.

6. O leitor pode “curtir” a publicação, caso tenha gostado do comentário; “responder”, se desejar se posicionar favorável ou contrariamente; e “denunciar”, para reportar ao *site* que o comentário apresenta *fake news*, discurso de ódio, incitação à discriminação de determinados grupos, ataque a direitos ou outra situação que possa ferir os direitos humanos ou os princípios democráticos.

7. O símbolo é uma bandeirinha, representando a ideia de sinalizar.

Textos em conversa

BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 7, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 6.

CELP: 2, 3 e 7.

Habilidades: EF69LP11, EF69LP15, EF69LP19, EF67LP05 e EF67LP07.

Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes devem analisar um trecho de debate para continuar observando a escolha de argumentos e de recursos linguísticos que contribuem para a prática da argumentação. Acrescenta-se, agora, a análise de efeitos de sentido produzidos por recursos próprios da modalidade oral, como a gestualidade e a expressão facial. Por isso, é importante que os estudantes assistam ao trecho do debate, cuja duração é de aproximadamente 2 minutos. Caso não seja possível a exibição na sala de aula, verifique se há possibilidade de usar equipamentos disponíveis em outro espaço da escola ou forme grupos para que os integrantes compartilhem equipamentos pessoais. Sugerimos que, antes da exibição do vídeo, os estudantes leiam a transcrição para se familiarizar com o contexto do debate. Depois, preferencialmente, devem assistir à exibição e responder às questões 1 a 6. Após a correção, exiba o vídeo dividindo-o em trechos para permitir as observações necessárias à discussão das questões 7 e 8.

Textos em CONVERSA

A notícia de que a tenista Naomi Osaka abandonou o Torneio de Roland Garros porque não queria dar entrevistas repercutiu e gerou polêmica não apenas entre os fãs, mas também entre os comentaristas esportivos. Leia a transcrição de parte de um debate entre os comentaristas Renata Saporito, Flávio Saretta e Renato Messias e faça as atividades a seguir.

Renata Saporito: A regra é a multa, ponto.

Flávio Saretta: A regra é a multa e ela tá falando o quê? Olha, eu tenho dinheiro, eu sou vencedora de três Grand Slams, eu tenho um contrato milionário, eu tenho um salário muito alto, eu ganho os jogos, eu sei... que 15 mil euros pra uma primeira rodada, que eu acho que tá 60 mil euros, cê desconta aí os 15 mil e eu continuo jogando, e pega esses 15 mil e vai e faz uma doação por uma boa causa, porque ela tá com esse pensamento na minha opinião.

Renato Messias: Pensamento errado, né? Se pensar, é o seguinte: a Osaka, vamo colocar há dois anos atrás, dois, dois anos e meio, não era ninguém... pro circuito, em termos de Grand Slam. Era uma jogadora normal, entrava, jogava e de repente passou a ganhar os Grand Slams, e assim, se não me falha a memória, acho que é a segunda jogadora mais bem paga do...

Renata: Da história.

Renato: ... da história. Então, assim, ela ganha dinheiro, obviamente ela aparece pro mundo, obviamente ela ganha títulos, mas ela depende dessa... dessa propaganda que acontece nos Grand Slams pra ganhar mais dinheiro, e agora, de repente, ela não quer dar entrevista? Eu, na minha opinião, assim: ela tem que pensar um pouco melhor, o *staff*, o que o Saretta falou, o *staff* tem que pensar, mas, assim, o jogador perdeu, eu acho que não deveria dar entrevista, o jogador ganha eu acho que ele tem um astral pra dar entrevista.

Flávio: Ah, mas aí tá errado, aí também tá errado.

Renato: Então, assim, na minha opinião, eu acho que ele ganhou, eu acho que ele tem um astral pra dar entrevista. Perdeu? Ah, tá bom, deixa o cara...

Renata: Mas faz parte do trabalho dele...

Renato: Não, eu acho que faz parte...

Flávio: Cê faz, cê joga um esporte que ou você ganha ou você perde...

Renato: Não, é é...

Flávio: ... porque, senão, é duro, né? Porque o cara que perde, sei lá, uma final de Grand Slam, cê não vai querer ouvir? O Djokovic falar, por exemplo, no ano passado, que que foi o primeiro *set* mais perfeito de um cara jogar no *saibro*, é legal você escutar o Djokovic falar isso.

Euros: moeda utilizada em diversos países da Europa.

Staff: termo em inglês que significa "equipe".

Saibro: um dos tipos de superfície utilizados nas quadras de tênis. É uma mistura de areia, pedra e argila.

Tenista sérvio nascido em 1987, considerado um dos maiores da história do tênis.

NAOMI Osaka fez bem em parar de dar entrevistas? [S. I.]: Bandsports, 2021. (1 vídeo). 1 min 19 s a 3 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pX-BfH5dQqQ>. Acesso em: 22 abr. 2022.

1. Renata Saporito e Flávio Saretta concordam que entrevistas fazem parte do trabalho do atleta, enquanto Renato Messias acha que a obrigatoriedade deveria existir apenas para os vencedores.

2. Sim. As falas dos comentaristas apresentam os pontos de vista diretamente, não sendo preciso que o público os deduza a partir do que é dito.

1. Os três comentaristas esportivos concordam com a obrigatoriedade de os atletas concederem entrevistas após os jogos? Justifique sua resposta.
2. O posicionamento dos comentaristas é defendido de modo explícito? Explique sua resposta.
3. Flávio concorda com a opinião de Renato sobre as situações em que os atletas precisam, ou não, dar entrevistas? Justifique sua resposta.
4. Na sua opinião, Flávio utilizou o nome do tenista Djokovic como um recurso de persuasão, de convencimento? Por quê?
5. A fala de Renato a respeito da decisão de Naomi Osaka considera o contexto econômico que envolve o tênis. De que maneira esse contexto justifica o ponto de vista que ele apresentou?
6. Volte à transcrição do debate e observe as três participações de Renata.
 - a) Por que ela reforça o ponto de vista de Renato ao dizer “Da história”?
 - b) A última participação de Renata inicia-se com a palavra *mas*. O que esse uso revela sobre o argumento que ela introduzirá?
7. Observe, a seguir, na reprodução de dois quadros do debate, a interação entre os comentaristas e a transcrição de suas falas.

Fala aí!

Você concorda com o ponto de vista de que os atletas que perdem as partidas devem ser “deixados em paz”? Por quê?

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

3. Não concorda. Flávio alega que o público quer ouvir os atletas, principalmente em derrotas durante torneios importantes ou quando há alguma vivência significativa.

4. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente, reconhecendo que, ao mostrar que o público teria perdido uma entrevista importante com um atleta de destaque, Flávio prova sua ideia.

5. Renato afirma que o sucesso financeiro de Naomi depende da propaganda gerada nos Grand Slams; por isso, ela deveria pensar melhor e conceder as entrevistas.



Reprodução de quadro do debate entre os comentaristas Flávio Saretta (à esquerda) e Renato Messias (à direita).

6b. A palavra *mas* sugere oposição e, por isso, revela que será introduzido um argumento contrário à linha de argumentação que está sendo desenvolvida.

6a. Ao usar “Da história”, Renata reforça os ganhos financeiros da atleta e, nesse sentido, confere mais força ao argumento de Renato, que se referiu aos prêmios para justificar a necessidade de ela conceder entrevistas.

227

Orientações didáticas

Fala aí! – Solicite aos estudantes argumentos que justifiquem o ponto de vista. São esperadas divergências. Seguindo os comentários de leitor estudados e o próprio debate, alguns estudantes podem defender que obrigações contratuais devem ser seguidas ou que as entrevistas garantem publicidade e, conseqüentemente, dinheiro. Outros, também apoiados no debate, podem mencionar que alguns atletas sentem mais a pressão e têm dificuldade para enfrentar as entrevistas, como Naomi alega, e que a obrigação prejudica sua saúde mental. Espere-se, ainda, que alguns discutam o valor que se atribui à derrota quando se diz que um atleta que não venceu precisa ser poupado; a derrota faz parte do esporte, sendo preciso lidar com ela. Aproveite essa oportunidade para conversar com os estudantes sobre alguns momentos de fracasso; embora sejam difíceis e dolorosos, não são definitivos e não definem a pessoa. Então, é preciso conseguir lidar com eles de maneira mais natural, vivendo a dor e se preparando para superá-los. As discussões sobre os fracassos e a necessidade de ser resiliente para poder ultrapassá-los é essencial no trabalho com projeto de vida (leia mais sobre esse tópico na parte geral deste MP).

Questão 5 – Ajude os estudantes a perceber que Messias defende que o jogador derrotado não precisa dar entrevistas, mas não que elas nunca devam ser concedidas.

Questão 7 – Caso não seja possível exibir o vídeo, procure assistir a ele antes da aula para imitar os gestos dos comentaristas, ajudando os estudantes a visualizá-los.

Orientações didáticas

Questão 7c – Comente com os estudantes que a gesticulação faz parte de nossa comunicação e que, geralmente, a usamos mesmo sem planejar, de forma espontânea. Em situações de fala pública, no entanto, elas precisam ser monitoradas, assim como a linguagem verbal. De um lado, devemos evitar gestos que distraiam o ouvinte, como mexer repetidamente no cabelo; de outro, devemos valorizar nossa fala, usando gestos que possam, por exemplo, evidenciar algumas ideias.

Questão 8 – Oriente os estudantes a acessar o vídeo do debate pelo *link* (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pX-BfH5dQqQ>; acesso em: 22 abr. 2022), que consta na referência do texto, na primeira página desta seção.

Questão 8d – Pergunte aos estudantes qual é o efeito de “na minha opinião”. Eles devem perceber que, com isso, Messias sugere que outras pessoas podem pensar de modo diferente.

Fala aí! – Solicite aos estudantes que apresentem suas opiniões. Eles podem mencionar, por exemplo, o fato de Saretta ter dito, sem certeza, que Naomi pretendia pagar uma multa considerando que ela seria doada para uma boa causa e de Messias ter afirmado que a tenista só havia ganhado destaque há poucos anos. Há também uma referência a valores. Depois, pergunte aos estudantes por que é importante fazer essa checagem para que eles reflitam sobre a importância de analisar os argumentos, verificando se estão construídos baseados em dados verdadeiros.

Quanto à segunda questão do boxe, os estudantes poderiam, por exemplo, dizer que fariam perguntas sobre a condição emocional da atleta, tema que não foi incluído neste trecho do debate por nenhum dos comentaristas.



Reprodução de quadro do debate entre os comentaristas (da esquerda para a direita) Renata Saporito, Flávio Saretta e Renato Messias.

- A primeira reprodução mostra Renato Messias fazendo com as mãos um movimento de fora para dentro. Na sequência, ele faz de dentro para fora. Como esses gestos se relacionam com o texto verbal a fim de construir o sentido?
 - Na segunda reprodução, Renata Saporito encolhe os ombros e abre os braços, com as mãos voltadas para cima. O que ela expressa com esse gesto?
 - Você acha que a gesticulação dos comentaristas é um recurso adequado para uma fala pública? Por quê?
- 8.** Agora, acesse o trecho do debate (de 1 min 19 s a 3 min) e observe outros aspectos da interação.
- Em 1 min 44 s, há sobreposição de vozes. O que a provocou? Essa sobreposição atrapalha o andamento do debate? Explique sua resposta.
 - Logo depois, Flávio Saretta encerra sua fala e permite que Renato Messias inicie seu comentário. Como Flávio marca, com seu corpo, o encerramento da fala?
 - Em 2 min 30 s, Flávio expressa discordância em relação ao que diz Renato. A maneira como age é desrespeitosa? Justifique sua resposta.
 - Renato Messias reage à manifestação de discordância, usando uma estratégia que sugere que ele não deseja conflito. Identifique essa estratégia.
 - Preste atenção à maneira como Renata Saporito entona a frase “Mas faz parte do trabalho dele”. Que palavra ela enfatiza? Qual é o efeito dessa ênfase?
 - Observe a expressão facial de Renato quando Flávio menciona a entrevista de Djokovic. O que ela revela?

7a. O movimento de fora para dentro corresponde à ideia, expressa no texto verbal, de que Naomi recebe dinheiro; o movimento das mãos para fora, à ideia de exposição, que se articula com “ela aparece para o mundo”.

7b. Esse gesto expressa o que está sendo dito é algo que se deve aceitar, não pode ser discutido.

7c. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que esses recursos têm força expressiva, dizendo tanto quanto as palavras.

8a. Renato tentou iniciar sua fala antes que Flávio concluísse. Ao perceber isso, ele se calou, portanto não houve prejuízo para o debate.

8b. Flávio vira seu corpo para Renato e pouso os braços, mostrando, com isso, que encerrou a fala e deu a vez a Renato.

8c. Flávio interrompe Renato e diz duas vezes que o ponto de vista que ele defende está errado, mas, depois, permite que a fala seja concluída antes de voltar a contestar.

8d. Renato afirma que se trata da opinião dele (“na minha opinião”).

8e. A palavra *trabalho*. A ênfase reforça a informação principal do argumento.

8f. Renato parece estar considerando que o exemplo dado por Flávio constitui um argumento consistente.

Fala aí!

Na sua opinião, alguma informação dada pelos comentaristas precisaria ser checada? Que perguntas poderiam ser feitas a eles para que o assunto pudesse ser aprofundado?

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

Se eu quiser aprender **MAIS**

O que diminui a aceitação de uma opinião?

A princípio, todas as opiniões são válidas, mas muitas vezes algumas delas vêm acompanhadas por argumentos frágeis, que não se relacionam com o tema. Vamos analisar outros comentários de leitor para refletir sobre esse assunto.

1. Leia mais dois comentários de leitor sobre a notícia “Naomi Osaka abandona Roland Garros após polêmica”, que você analisou no início deste capítulo.

✓ E. C. P.

É um absurdo obrigar a dar entrevista. Coloquem apresentadores de TV e políticos (que falam muito bem, né?) para jogar tênis!

Curtir Responder Denunciar

✓ A. M.

Se ela sofre de depressão e ansiedade, o que podemos dizer das pessoas que acordam às 4 da manhã e saem pra trabalhar pra botar comida na mesa???

Há 70 anos atrás, não acho que um jovem de 23 anos que era obrigado a ir à guerra podia dizer que se sentia pressionado... geraçãozinha fraca essa a de hoje...

Curtir Responder Denunciar

Reprodução de comentários veiculados no **Portal GE**.

- a) Releia este trecho do primeiro comentário.

Coloquem apresentadores de TV e políticos (**que falam muito bem, né?**) para jogar tênis!

A frase destacada contribui para a discussão do caso envolvendo Naomi? Justifique sua resposta.

- b) O leitor que escreveu o primeiro comentário não está, de fato, sugerindo que apresentadores de TV e políticos devam jogar tênis. O que ele pretende com essa sugestão?
- c) Que argumentos o leitor que escreveu o segundo comentário usa para criticar a atitude de Naomi?
- d) Por que argumentos como os apresentados no segundo comentário não são consistentes?

1a. Não. É um comentário irônico sobre a habilidade de fala dos políticos, que não aprofunda a discussão sobre a situação vivida pela tenista.

1b. Essa sugestão é uma estratégia para mostrar que, assim como atletas não se sentem bem falando em público, apresentadores e políticos, que falam em público, não são bons jogadores de tênis.

1c. Ele afirma que alguém com privilégios não deveria ter depressão e ansiedade, considerando que algumas pessoas enfrentam dificuldades reais, como a obrigação de trabalhar muito ou de enfrentar uma guerra.

1d. O leitor não está discutindo a atitude de Naomi, mas, sim, rejeitando a possibilidade de que ela e outras pessoas com privilégios sofram de depressão e ansiedade, portanto está desconsiderando um fato e impondo uma opinião sem base.

Se eu quiser aprender mais

BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 5, 7, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3, 4 e 6.

CELP: 3, 6, 7 e 10.

Habilidades: EF67LP02 e EF67LP05.

Orientações didáticas

As atividades desta seção destacam características que contribuem ou não para que uma opinião seja considerada válida pelos interlocutores. Estão em foco algumas qualidades que levam os argumentos a receber atenção do ouvinte ou ser descartados rapidamente.

Sugerimos que as questões 1 e 2 sejam feitas oralmente para favorecer a troca de observações. Se julgar conveniente, solicite aos estudantes o registro das conclusões a que chegaram, após a discussão proposta em **Fala aí!**, na página 230. Depois, peça a leitura de alguns desses registros para que a turma comente sua precisão e complete.

Orientações didáticas

Questão 2 – O professor de Geografia pode ser envolvido na realização desta atividade, se você julgar pertinente. Avise-o de que haverá uma referência rápida ao caso de Atafona para que ele planeje uma ou mais atividades com seus estudantes. Caso desejem trabalhar em parceria, há boas reportagens sobre a região, que articulam resultado de pesquisa, depoimentos de moradores e fotografias documentais.

Questão 2b – Ajude os estudantes a observar que o comentário traz mais informações para a discussão.

Fala aí! – A discussão deve ser feita após a correção das atividades. Saliente aos estudantes que o comentário sobre a erosão costeira demonstra conhecimento sobre o assunto discutido. Já os comentários da questão 1 sobre Naomi Osaka desviam do tema ou partem de pressupostos equivocados.

2. O comentário a seguir refere-se à notícia “Atafona, distrito do RJ que vem sendo engolido pelo mar, serve de alerta para erosão costeira”. Leia-o e responda ao que se pede.

✓ **D. B.**

Situação semelhante ocorre no Pontal de Ilha Comprida-SP. O rio Ribeira de Iguape também está assoreado, assim a erosão tem levado várias quadras do bairro. Diversas casas ficam na faixa de areia, inclusive é perigoso entrar na água devido aos restos das construções.

👍 Curtir ↩ Responder 🚩 Denunciar

Reprodução de comentário veiculado na **Folha de S.Paulo**.

- Que problema é apresentado no título da notícia?
- Ao comentar a notícia sobre a situação de Atafona, o leitor faz referência a outro lugar. Seus argumentos se tornam, por isso, inválidos? Justifique sua resposta.
- Além do avanço das águas, que tem atingido as casas, que outro problema é mencionado?

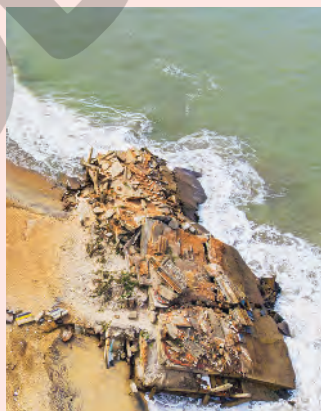
Alguns comentários limitam-se a apresentar um ponto de vista sem qualquer justificativa ou apoiam-se em argumentos frágeis. Em contrapartida, outros oferecem bons argumentos e até completam as informações do texto que os motivou, promovendo o aprofundamento da abordagem e contribuindo para a reflexão.

Sabia?

Assoreamento é o acúmulo de sedimentos no fundo de um rio ou lago, levando à elevação de seu leito. Esse problema ambiental é causado, entre outras razões, pela erosão resultante do desmatamento das margens dos rios.

No caso de Atafona (RJ), o desvio das águas do rio Paraíba do Sul para abastecer a região metropolitana do Rio de Janeiro, somado a fatores naturais, tem provocado a diminuição do fluxo do rio, que, conseqüentemente, não consegue vencer o mar. O mar, então, avança em direção à foz do rio Paraíba do Sul, destruindo ruas, casas e estabelecimentos da região.

Vista superior de casa destruída pelo avanço do mar na Praia de Atafona, em São João da Barra (RJ), 2021.



Fala aí!

Você acha que esse comentário sobre a erosão costeira tem mais chance de ser aceito pelos demais leitores do que os comentários analisados na questão 1? Por quê?

Fala aí! Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes digam que o comentário sobre a erosão costeira se mantém conectado ao tema, favorecendo a aceitação da opinião expressa, e que os comentários da questão 1 desviam do tema, contribuindo pouco para a discussão.

2a. A erosão costeira que vem atingindo o distrito de Atafona, no Rio de Janeiro, o que leva a localidade a ser pouco a pouco engolida pelo mar.

2b. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam negativamente e justifiquem que a referência ao município paulista contribui para discutir a erosão costeira em geral, ampliando a discussão. Há uma conexão clara entre a informação que ele apresenta e a notícia que comenta.

2c. O perigo de se entrar na água, em virtude dos restos das construções, que podem ferir os banhistas.

Falando sobre a NOSSA LÍNGUA

Substantivo e adjetivo: gênero, número e grau

O leitor, a leitora; o comentarista, a comentarista; o comentarista. Como você pode notar, essas palavras exprimem a noção de masculino e feminino, mas nem sempre da mesma forma. Nesta seção, vamos estudar a flexão de substantivos e adjetivos em gênero e em número. Observaremos também uma modificação da palavra, que a leva a variar em grau.

COMEÇANDO A INVESTIGAÇÃO

Releia este comentário de leitor sobre Naomi Osaka.

✓ G.

A moça tem apenas 23 anos. É necessário respeitar o momento dessa fenomenal tenista e principalmente do ser humano. Com certeza ela vai superar esse problema e vai brindar a todos com jogos incríveis.

👍 Curtir ↩ Responder 🚩 Denunciar

1. Quais substantivos o leitor usa para se referir a Naomi Osaka?
2. Qual adjetivo ele emprega para qualificar a jogadora?
3. Se o leitor se referisse ao tenista Djokovic usando as mesmas palavras identificadas nas questões 1 e 2, elas precisariam ser modificadas?

Para responder à questão 3, você precisou refletir sobre o **gênero** de alguns substantivos e adjetivos.

Flexão de gênero

A **noção de gênero** não está necessariamente relacionada à **noção de sexo**. O gênero é uma categoria gramatical que se estende a todos os substantivos, mesmo àqueles que não têm sexo, como os objetos. Além disso, existem palavras que podem se referir a **ambos os sexos**, embora apresentem um único gênero, como é o caso de *criança*, um substantivo feminino que pode nomear garotas e garotos.

Os substantivos que designam pessoas e animais costumam apresentar formas diferentes para o masculino e para o feminino. Essa distinção pode ser feita de dois modos, como mostrado a seguir.

- Flexão da palavra com alterações em sua terminação:

moço – *moça* *pintor* – *pintora* *galo* – *galinha*
conde – *condessa* *patrão* – *patroa* *cidadão* – *cidadã*

- Uso de palavras diferentes:

homem – *mulher* *cavalheiro* – *dama* *cavalo* – *égua*
boi – *vaca* *macho* – *fêmea* *padrinho* – *madrinha*

1. O leitor utiliza os substantivos *moça* e *tenista*.

2. Ele emprega o adjetivo *fenomenal*.

3. Apenas *moça* precisaria ser modificada para exprimir o gênero masculino; *tenista* e *fenomenal* não se alterariam.

Os **substantivos** que podem ser antecidos pelo artigo **o** são **masculinos** (*o cartaz*, *o espelho*, *o planeta* etc.); os que podem ser antecidos pelo artigo **a** são **femininos** (*a placa*, *a nuvem*, *a opinião* etc.). O **gênero do substantivo** não depende da significação da palavra nem de sua terminação.

231

Falando sobre a nossa língua

BNCC em foco

CG: 1, 2, 3, 4, 7, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

CELP: 1, 2, 3, 4, 7, 9 e 10.

Habilidades: EF67LP32, EF06LP04, EF06LP06 e EF06LP11.

Tópicos trabalhados na parte de linguagem deste capítulo

- Substantivo.
- Adjetivo.

Orientações didáticas

No Capítulo 5, os estudantes estudaram grupos nominais, reconhecendo o substantivo como seu núcleo e verificando como adjetivos, artigos e numerais o modificam. Nesse processo, observaram o fenômeno da concordância, iniciando uma abordagem que agora se amplia com o estudo da flexão dos substantivos e dos adjetivos. A seção trata das noções de gênero e número, contemplando aspectos relativos à estrutura das palavras, especificamente desinências e sufixos, ou à sua combinação. Também está em foco a variação de grau, considerando a maneira como se expressa e os valores que eventualmente adquire.

Sugerimos, como estratégia, que você escolha um texto que possa interessar a seus estudantes e, com eles, o examine para verificar as flexões de gênero e de número e eventuais palavras e construções que expressem grau. Outra possibilidade é, com o mesmo objetivo, explorar os comentários de leitor que aparecem ao longo da seção. Se preferir, pode, ainda, solicitar que iniciem o estudo realizando as atividades e recorrendo à exposição teórica, se necessário.

Se achar conveniente, no final do estudo, após a correção das atividades, solicite aos estudantes que façam uma leitura atenta da exposição e preparem-se para apresentar suas dúvidas. Optamos pelo detalhamento de informações considerando que os estudantes, em geral, não dispõem de uma gramática, cabendo ao livro didático oferecer material que sistematize o conteúdo e permita consultas básicas.

Começando a investigação – Questão 1 – Caso os estudantes apontem a expressão *ser humano*, explique que ela é formada pelo substantivo *ser* + o adjetivo *humano*.

Orientações didáticas

Se considerar conveniente, cite a classificação dos substantivos uní-formes. Os três conjuntos de pala-vras exemplificam, respectivamen-te, os substantivos **sobrecomuns**, os **epícenos** e os **comuns de dois gêneros**. Optamos por privilegiar a observação de que a noção de gênero se manifesta de maneira bastante variada no conjunto dos substantivos.

Flexão de número – Ao explorar com os estudantes o boxe sobre a flexão de número e gênero, chame a atenção deles para o fato de que a norma-padrão preconiza a concor-dância em gênero e número entre o substantivo e os termos que o modificam, inclusive o adjetivo. Esse tipo de concordância vigora nas variedades urbanas de pres-tígio e é estudado na escola para que possa ser usado nas situações formais, que exigem maior mo-nitoramento. Reforce a ideia de que conhecer certos usos amplia a possibilidade de participação em mais práticas sociais.

Contudo, nem sempre os substantivos que se referem a pessoas ou a animais variam para indicar um ou outro sexo. Veja os casos a seguir.

- Substantivos que apresentam uma única forma, mas podem se referir a ambos os sexos: **a** criança, **a** pessoa, **a** testemunha, **o** indivíduo etc.
- Substantivos acompanhados pelas palavras **macho** e **fêmea** para distinguir o sexo de alguns animais: **o** tucano fêmea, **a** sardinha macho, **o** polvo fêmea, **a** onça fêmea, **a** borboleta macho etc.
- Substantivos com forma idêntica para o masculino e o feminino nos quais a distinção de sexo se faz por meio de palavras que os acompanham: **o(a)** atleta, **meu (minha)** dentista, **tenista premiado (premiada)** etc.

Flexão de número

Os substantivos podem estar no **singular** para designar um ser único ou no **plural** para indicar mais de um. Releia este comentário de leitor e observe a mudança na palavra *regra* que consta no início e no final do texto.

✓ J. R. L. N.

Se sabe das regras e não quer dar entrevistas, então não participe do evento, simples, pode ser chato dar entrevistas mas a regra é para todos.

👍 Curtir ↩ Responder 🚩 Denunciar

ANDERSON DE ANBRADÉ
PIMENTEL/ARQUIVO
DA EDITORA

Em geral, a formação do plural ocorre com a inclusão da desinência **-s**, que pode precisar de adaptações em alguns casos. Veja:

regra – *regras* *rapaz* – *rapazes* *animal* – *animais*
repórter – *repórteres* *homem* – *homens* *fóssil* – *fósseis*

Os substantivos terminados em **-ão** representam um caso à parte. Eles podem ter três formas distintas de plural, em razão de diferenciações que as palavras sofreram ao longo do tempo. Veja alguns exemplos:

irmão – *irmãos* *cidadão* – *cidadãos*
avião – *aviões* *opinião* – *opiniões*
pão – *pães* *alemão* – *alemães*

Há, ainda, casos em que os substantivos não variam, e a ideia de plural é dada por palavras que os acompanham. Veja:

meu lápis *meus lápis* *um ônibus* *uns ônibus*

Há também substantivos que só são usados no plural. Veja:

meus óculos *as férias* *nos arredores*

Alguns **adjetivos** se flexionam em **número** (singular ou plural) e **gênero** (masculino ou feminino) para acompanhar os **substantivos**. Outros flexionam-se apenas em número. Observe.

Renato prefere	{	<i>jogo tranquilo.</i>	Flávio prefere	{	<i>jogo emocionante.</i>
		<i>partida tranquila.</i>			<i>partida emocionante.</i>
		<i>jogos tranquilos.</i>			<i>jogos emocionantes.</i>
		<i>partidas tranquilas.</i>			<i>partidas emocionantes.</i>

Desinências são terminações acrescentadas a uma palavra para transmitir algum tipo de informação gramatical: gênero e número nos substantivos, tempo nos verbos etc.

Variação de grau

Leia mais um comentário sobre a notícia “Atafona, distrito do RJ que vem sendo engolido pelo mar, serve de alerta para erosão costeira”.

✓ **G. G.**

No final da década de 1970, residia em Campos dos Goytacazes e fui muitas vezes curtir as praias de Atafona. Nesta época, a cidadezinha era um local de pequenas casas de veraneio e muita beleza.

👍 Curtir ↩ Responder 🚩 Denunciar

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL
ARQUIVO DA EDITORA

COMENTÁRIOS para: Atafona, distrito do RJ que vem sendo engolido pelo mar, serve de alerta para erosão costeira. **Folha de S. Paulo**. 14 nov. 2021. Disponível em: <https://comentarios1.folha.uol.com.br/comentarios/6190970?skin=folhaonline>. Acesso em: 14 abr. 2022.

1. Esse comentário relata uma experiência pessoal do leitor. Qual contribuição ele traz para a reflexão sobre o assunto da notícia?
2. Que imagem do local ficou na memória do autor do comentário?
3. Que palavra ele usou para indicar as dimensões de Atafona?
4. Por que essa palavra é também uma pista dos sentimentos dele em relação ao lugar?

Normal, diminutivo e aumentativo são os graus do substantivo. O autor do comentário usou dois recursos que expressam a noção de diminutivo. Em *cidadezinha*, empregou um **sufixo**; em *pequenas casas*, combinou o substantivo com um **adjetivo**. Veja mais alguns exemplos.

casa – *casinha* – *casarão* *boca* – *boquinha* – *bocarra*
casa minúscula – *casa enorme* *boca pequena* – *boca grande*

A expressão de grau pode sugerir outros valores, e não apenas tamanho. No comentário, *cidadezinha* não se refere apenas ao tamanho do distrito; a palavra também expressa um valor afetivo, relacionado à memória agradável que o autor tem do lugar. Já em “Que cidadezinha suja!”, por exemplo, o diminutivo (em *cidadezinha*) exprime depreciação, sugerindo crítica.

Os adjetivos também podem sofrer variações para indicar os graus aumentativo e diminutivo. Exemplo: *A atleta limitou-se a dar uma entrevista curtinha*.

Além disso, o grau dos adjetivos pode ser apresentado de duas outras formas: o grau **comparativo** estabelece comparação entre duas ou mais qualidades de um ser (1) ou entre uma qualidade de dois seres (2).

- (1) O pedreiro é **mais** hábil (do) que esforçado.
- (2) O ator era **mais** falante (do) que o diretor.

comparativo
de superioridade

- (1) O pedreiro é **tão** hábil quanto esforçado.
- (2) O ator era **tão** falante quanto o diretor.

comparativo
de igualdade

- (1) O pedreiro é **menos** hábil (do) que esforçado.
- (2) O ator era **menos** falante (do) que o diretor.

comparativo
de inferioridade

1. O comentário descreve, por meio do relato pessoal, como era Atafona antes de ser severamente afetada pela erosão costeira.

2. A imagem de uma cidade pequena e bonita, com boas praias e cheia de casinhas de veraneio.

3. Ele usou a palavra *cidadezinha*.

4. A palavra *cidadezinha* sugere não só tamanho, mas também afeto, carinho.

Sufixos são terminações que modificam a palavra para incluir um sentido novo.



LASSMARGARILVO DA EDITORA

233

Orientações didáticas

Variação de grau – O grau é um fenômeno associado à semântica. Expressam-se, por meio dele, não apenas a noção de tamanho, mas também de avaliação e intensidade, entre outros. Se desejar conhecer mais sobre o tema, sugerimos a leitura de **O grau em perspectiva: uma abordagem centrada no uso** (São Paulo: Cortez, 2015.), do professor José Romerito Silva.

Mostre aos estudantes que, ao se fazerem **acréscimos** para formar o aumentativo ou o diminutivo dos substantivos, podem ser necessárias acomodações gramaticais, como em *boquinha*, em que o *c* de *boca* se transforma em *qu*.

O grau **superlativo** pode ser **relativo** ou **absoluto**.

- **Relativo**: intensifica uma qualidade de um ser em relação a um conjunto de seres, que pode ser citado ou deduzido pelo contexto.

O enfermeiro era **o mais forte** (da equipe).

superlativo relativo de superioridade

O enfermeiro era **o menos forte** (da equipe).

superlativo relativo de inferioridade

- **Absoluto**: intensifica uma qualidade de um ser sem fazer nenhuma comparação.

O enfermeiro era **fortíssimo**.

superlativo absoluto sintético (intensidade indicada pelo sufixo do adjetivo)

O enfermeiro era **muito forte**.

superlativo absoluto analítico (intensidade indicada pelo advérbio que acompanha o adjetivo)



LASSMAYARQUIVO DA EDITORA

INVESTIGANDO MAIS

1. Leia esta HQ do paranaense Will Leite.



LEITE, Will. **O grama**. 25 ago. 2015. 1 história em quadrinhos. Disponível em: <http://www.willtirando.com.br/o-grama-2/>. Acesso em: 14 jun. 2022.

1a. A palavra *grama* também designa ervas que formam jardins, pastagens etc.

1b. Ela empregou o artigo o antes de *grama*.

1d. Não. Caso o excesso fosse de cem gramas, não haveria distinção entre masculino e feminino.

1f. Não. A irritação veio também do fato de a mulher não ter aceitado a quantidade de carne que excedeu o pedido.

- a) Embora inadequado no contexto da tirinha, o substantivo feminino *grama* também existe. O que ele significa?
- b) Qual recurso foi usado pela mulher, no segundo quadrinho, para mostrar que, naquele caso, o termo é masculino?
- c) Considerando a correção, como o açougueiro deveria formular sua fala caso o excesso de peso fosse o dobro do indicado?
1c. *Passou quatrocentos gramas.*
- d) Suponha que o excesso tivesse sido a metade do que foi indicado no primeiro quadrinho. A expressão de uma correção continuaria sendo possível? Justifique sua resposta.
- e) Assim como a palavra *grama*, algumas outras palavras costumam causar dúvida quanto ao gênero. Qual é o gênero recomendável para *dó*, *alface*, *cal* e *eclipse*?
1e. *Feminino: a alface, a cal, masculino: o dó, o eclipse.*
- f) Pode-se dizer que a reação irritada do açougueiro resultou apenas da correção gramatical feita pela mulher? Por quê?
- g) Procure os verbos *cuspir* e *guspir* em um dicionário. A informação dada pela cliente está correta? Justifique sua resposta.
- h) As correções gramaticais feitas pela cliente e a reação do funcionário têm o objetivo de produzir humor. Se essa fosse uma situação da vida real, você acha que ela deveria fazer essas correções?

2. Leia parte de uma reportagem divulgada por um canal de História.

Conheça os incríveis cadáveres que não se decompõem

Em março de 2014, uma equipe de arqueólogos descobriu, enquanto realizava escavações no Convento dos Jacobinos, em Rennes, na França, os restos de Louise de Quengo, um corpo de 1,45 metro e 359 anos de idade perfeitamente conservado, com pele, músculos e até órgãos intactos. Embora pareça estranho, não é o primeiro caso de um cadáver encontrado em estado de conservação extraordinário. [...]

CONHEÇA os incríveis cadáveres que não se decompõem. **History Channel**. [S. l.], 12 jun. 2015. Disponível em: <https://history.uol.com.br/historia-geral/conhecamos-incriveis-cadaveres-que-nao-se-decompoe>. Acesso em: 22 mar. 2022.

- a) A notícia começa com a referência a uma descoberta. Qual?
- b) Como o título sugere que a descoberta não é um evento isolado?
- c) Qual trecho do texto confirma que a descoberta não é uma novidade?
- d) Releia a notícia e encontre os substantivos cujo plural tenha sido formado apenas pela inclusão da desinência *-s*, sem outras alterações.
- e) Na primeira frase do texto, existem dois substantivos que, embora tenham a mesma terminação no singular, apresentam terminações diferentes no plural. Quais são eles?
2e. *Escavação (escavações); órgão (órgãos).*
- f) *Crível* é “aquilo em que se pode crer ou em que se pode confiar”. O que significa o *in-* que a antecede em *incríveis*? Por que a palavra *incríveis* foi usada para descrever os cadáveres?

2f. O prefixo *in-* tem valor de negação (não crível, inacreditável). A palavra foi usada para destacar o caráter incomum dos cadáveres mencionados, que não se decompõem como os demais.

1g. Sim. O termo *guspir* não existe nos dicionários da Língua Portuguesa nem no Vocabulário Ortográfico da Academia Brasileira de Letras (ABL).

1h. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

Fala aí!

Há situações em que pessoas irritadas têm atitudes inaceitáveis para um bom convívio social, como cuspir em algo ou em alguém para se vingar de uma reclamação. Você conseguiria indicar outros casos em que algo parecido pode ocorrer? Por que ações assim são condenáveis?

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

2a. A descoberta de um cadáver bastante preservado em um convento francês em 2014.

2b. O título traz o termo *cadáveres*, cujo plural sugere a existência de vários casos.

2c. “Embora pareça estranho, não é o primeiro caso de um cadáver encontrado em estado de conservação extraordinário.”

2d. *Arqueólogos, Jacobinos, restos, anos, músculos, órgãos.*

É lógico!

É possível resolver dúvidas sobre flexão identificando padrões. Se *repórter* toma a forma *repórteres*, no plural, *flor*, *cadáver*, *caráter*, *açúcar*, *hambúrguer* e outras palavras terminadas em *-r* têm a mesma formação.

235

Orientações didáticas

Investigando mais – Questão 1a – Comente com os estudantes que o significado de alguns substantivos muda conforme o gênero, como ocorreu com *o grama* – *a grama*. Pergunte se conhecem outros exemplos. Eles podem citar, por exemplo: o caixa – a caixa; o lotação – a lotação; o capital – a capital; entre outros.

Questão 1c – Comente com os estudantes que a concordância em “Passou duzentos gramas” não segue a norma-padrão e pergunte por quê. Os estudantes devem observar que o sujeito *duzentos gramas* está no plural e *passou* no singular. Mencione que a posição do verbo antes do sujeito pode explicar esse desvio: temos mais facilidade em estabelecer a concordância quando o sujeito está antes do verbo.

Questão 1g – Comente com os estudantes que, apesar da inexistência da palavra *guspir* no dicionário, seu uso é constatado na fala como variação popular em situações informais.

Questão 1h – A pergunta permite retomar a noção de adequação linguística e de preconceito linguístico. Espera-se que os estudantes mencionem que a interação em uma situação de compra como essa não exige um alto monitoramento da língua e que a correção por parte da cliente pode provocar a intimidação do funcionário. Ajude-os a perceber que muitas pessoas acabam ficando com receio ou vergonha de usar a língua em certas ocasiões porque temem “falar errado”. Amplie a discussão, perguntando se, na opinião deles, a correção se justifica em alguma situação. Eles devem perceber que se justifica, por exemplo, na escola, que é um ambiente dedicado à aprendizagem, ou no trabalho, quando visa a ajudar alguém a se comunicar de modo mais adequado às interações de que precisa participar. Nesses casos e em outros semelhantes, é sempre muito importante que a correção seja feita de modo delicado e respeitoso. Ressalte que o preconceito linguístico tem um efeito muito negativo porque contribui para silenciar alguns grupos sociais e reforçar preconceitos, o que não é aceitável.

Fala aí! – Podem ser citadas discussões ofensivas no trânsito, por exemplo. Enfatize aos estudantes que, em uma sociedade saudável, as pessoas procuram agir com tolerância e de modo condizente com a civilidade e a boa educação. Essa é uma forma de evitar situações de violência, que geram consequências negativas para todos.

Orientações didáticas

Questão 3c – É provável que os estudantes intuem esse valor, mas não saibam expressar essa ideia. Outras formulações são possíveis, mas procure apresentar à turma o conceito de **valor afetivo**, pois ele será útil em análises futuras.

Questão 3d – Comente com os estudantes que alguns sufixos que costumam indicar grau aumentativo e grau diminutivo podem criar palavras novas. Por exemplo, *bandeirinha* é o assistente de um árbitro de futebol, e *filhote*, a cria dos animais.

Questão 5b – Aproveite a atividade para avaliar a leitura. Verifique se há estudantes relacionando *fraca* apenas a uma noção física, associada a uma suposta ideia de tamanho expressa por *geraçõzinha*. Se houver, recolha o caderno dos estudantes para verificar como têm respondido às questões e se estão conseguindo anotar adequadamente as correções. Planeje mais atividades de leitura e acompanhe de perto o desenvolvimento dos estudantes.

Desafio da linguagem – Trata-se de uma atividade de consolidação. Peça aos estudantes que troquem os cadernos para que um colega confirme se o valor pretendido foi expresso pela variação de grau. Eles devem recorrer a você caso discordem da avaliação.

2g. *Cadáver*; *incrível*. O plural da primeira foi formado com o acréscimo de **-es**, e o da segunda, com a troca de **-l** por **-is**.

g) Para concordar com o substantivo *cadáveres*, o termo *incríveis* também está no plural. Qual é o singular dessas palavras? Como o plural delas foi formado?

3b. O grau diminutivo.

3c. O diminutivo, nesse caso, tem valor afetivo, com a intenção de tornar o convite mais amável.

3. Leia uma tirinha do ilustrador paranaense José Aguiar.



AGUIAR, José. *Nada com coisa alguma*. 2015. 1 tirinha.

- a) Para contextualizar o leitor, são feitas duas perguntas. Qual é a função de cada uma delas? **3a. A primeira pergunta expressa um convite; a segunda interpreta uma suposta reação do leitor.**
- b) Qual é o grau expresso no substantivo *musiquinha*?
- c) O grau de *musiquinha* não indica tamanho. Que valor ele exprime?
- d) O diminutivo do substantivo *quadros* criou uma palavra com sentido novo. O que são *quadrinhos*? **3d. São desenhos em sequência, geralmente usados em narrativas como as tirinhas.**

4. Observe este título de notícia.

Golaço de Endrick encanta imprensa internacional: 'Antológico'

GOLAÇO de Endrick encanta imprensa internacional: 'Antológico'. UOL. São Paulo, 19 jan. 2022. Disponível em: <https://www.uol.com.br/esporte/futebol/ultimas-noticias/2022/01/19/endrick-palmeiras-imprensa-internacional.htm>. Acesso em: 22 mar. 2022.

- a) Em que grau está o substantivo *golaço*? Qual valor ele expressa?
- b) Procure no dicionário o que significa *antológico*. Esse adjetivo confirma o que se pretende exprimir com o substantivo *golaço*?

5. Releia um trecho do comentário de leitor a seguir.

✓ **A. M.** **4b. Antológico** significa "histórico, memorável". O uso do adjetivo confirma a opinião favorável expressa pelo grau aumentativo em *golaço*. Há 70 anos atrás, não acho que um jovem de 23 anos que era obrigado a ir à guerra podia dizer que se sentia pressionado... geraçãozinha fraca essa a de hoje...

👍 Curtir ↩ Responder 🚩 Denunciar

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL / ARQUIVO DA EDITORA

- a) Identifique o substantivo em grau diminutivo e o valor expresso por esse grau. **5a. O substantivo *geraçõzinha*. O grau expressa desprezo, desdém.**
- b) Qual é a relação entre esse valor e o adjetivo que acompanha o substantivo? **5b. O adjetivo *fraca*, nesse contexto, também tem valor negativo. Está sendo usado para depreciar a geração de que fala o autor do comentário.**

Dica de professor

O termo *valor* é usado para indicar as ideias que o grau empresta ao substantivo além da noção de tamanho. Quando você vir uma pergunta sobre o "valor do grau", tente perceber se ele traduz carinho (*filhinho*), grosseria (*porcalhão*) etc.

4a. Grau aumentativo. Ele expressa a qualidade excepcional do gol.

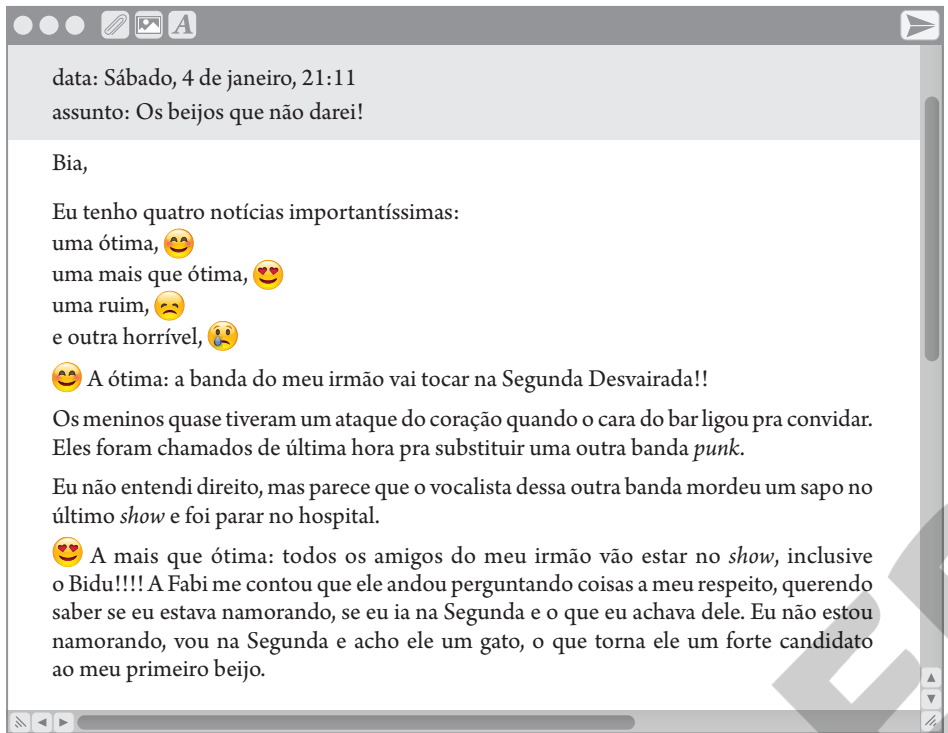
Desafio da linguagem

- Agora é a sua vez.
- Construa uma frase com substantivo no grau diminutivo expressando desprezo.
 - Construa uma frase com substantivo no grau aumentativo para valorização.

Desafio da linguagem. Resposta pessoal. Sugestão: Achei que o personagem é um herozinho muito sem graça. / Essa empresa só vende carrões!

236

6. Leia um trecho do livro **PS Bejei**, escrito pela fluminense Adriana Falcão e pela gaúcha Mariana Veríssimo. É um *e-mail* que Lili envia à amiga Bia.



6a. Sugestão: **Muito importantes**; FALCÃO, Adriana; VERÍSSIMO, Mariana. **PS Bejei**. São Paulo: Salamandra, 2004. p. 13. **importantes demais**.

- a) A palavra *importantíssimas* foi usada para caracterizar as notícias que Lili daria a Bia. Que outra forma desse adjetivo corresponde ao mesmo grau?
- b) Lili usou o adjetivo *ótima*, que é uma forma do grau superlativo absoluto sintético. Como seria essa expressão na forma analítica? 6b. **Muito boa**.
- c) Que adjetivo poderia ser usado no lugar da expressão *mais que ótima*, mantendo a progressão pretendida por Lili? 6c. Sugestão: **Incrível, excelente, magnífica, extraordinária**.
- d) Que recurso não verbal Lili empregou para caracterizar as notícias?
- e) De que forma a pontuação reforça a caracterização expressa em *ótima* e *mais que ótima*? 6d. **Lili se valeu de emojis, figuras que expressam emoções**.
- f) Adjetivos como *verde*, *escorregadio*, *venenoso* e *redondo* são objetivos, enquanto *importantíssimas*, *ótima*, *ruim* e *horrível* são adjetivos subjetivos. Explique por quê. 6f. **Verde, escorregadio, venenoso e redondo** descrevem características de algo (uma espécie de sapo, por exemplo), enquanto *importantíssimas*, *ótima*, *ruim* e *horrível* revelam opiniões.
- g) A autora do *e-mail* usou a linguagem informal, como exemplifica a construção “acho ele um gato” em lugar de “eu o acho muito bonito”. O que explica essa escolha? 6g. **O texto é um e-mail** destinado a uma amiga, a quem ela conta situações íntimas, portanto não se justifica o uso formal da língua.
- h) Você leu apenas um fragmento do texto. Como imagina a continuação dele? Por quê? 6h. **Resposta pessoal**. Espera-se que os estudantes indiquem que a continuação mostrará a frustração dos planos de Lili, já que ela antecipou que haveria também as notícias “ruim” e “horrível”, além de anunciar, no campo do assunto, que os beijos esperados não acontecerão.

BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 5, 7, 9 e 10.

CEL: 2, 3, 4 e 6.

CELP: 2, 3, 5, 6, 7 e 10.

Habilidades: EF69LP06, EF69LP07, EF69LP08, EF69LP16, EF69LP18, EF69LP56 e EF67LP02.

Orientações didáticas

A ação argumentativa é explorada desde o início do volume, em atividades orais que instigam a expressão de um posicionamento e a justificativa dele. Neste capítulo, ela é privilegiada em razão do gênero e se comunica com as práticas contemporâneas pertinentes à comunicação nas redes sociais e no campo jornalístico-midiático.

A atividade será feita em duas etapas: na primeira delas, os estudantes produzirão, individualmente, comentários baseados em uma reportagem. Experimentarão os processos de planejamento, elaboração, revisão, avaliação, reelaboração e divulgação entre pares. Na segunda etapa, eles produzirão comentários em grupo e um deles será postado em área reservada ao leitor em sites noticiosos, jornais ou revistas on-line. Para que essa exploração seja possível, os estudantes precisam interagir com material jornalístico divulgado no próprio dia ou nos dias anteriores, portanto será preciso que você organize a atividade, conforme as orientações a seguir.

1. Selecione, preferencialmente em publicações on-line, notícias e reportagens adequadas à faixa etária e com espaço para publicação de comentários, sem exigência de assinatura.

2. Providencie cópias desse material ou permita que os estudantes o acessem usando equipamentos da escola ou próprios.

3. Após a elaboração do comentário e eleição daquele que representará a turma, poste-o, se possível mostrando o processo aos estudantes.

4. Acompanhe a inclusão do comentário e selecione outros comentários da página, com opiniões semelhantes ou diferentes das que

Continua

Meu comentário de leitor NA PRÁTICA

Nesta seção, você vai escrever dois comentários de leitor. Para iniciar o primeiro, leia parte de uma reportagem reproduzida a seguir, reflita sobre a polêmica que ela apresenta e forme uma opinião.

Por que primeira criação de polvos do mundo está gerando polêmica

A notícia de que o primeiro criadouro comercial de polvos do mundo está mais perto de se tornar realidade na Espanha foi recebida com **consternação** por cientistas e conservacionistas.

[...]

O Reino Unido se prepara para incluir em sua legislação uma emenda ao Projeto de Lei do Bem-Estar Animal que reconhece o polvo como animal **senciente**.

A mudança vem depois que uma equipe de especialistas examinou mais de 300 estudos científicos e concluiu que havia “fortes evidências científicas” de que esses invertebrados podiam sentir prazer, excitação e alegria, além de dor e angústia.

Os autores disseram estar “convencidos de que criar polvos em condição de alto bem-estar era impossível” e que o governo “poderia considerar a proibição da importação de polvos criados em fazendas” no futuro.

O consumo desses animais, contudo, avança – da Ásia ao Mediterrâneo e, cada vez mais, nos Estados Unidos. Na Coreia do Sul, as criaturas às vezes são comidas vivas.

O número de polvos na natureza está diminuindo e os preços, subindo. Estima-se que 350 mil toneladas são capturadas a cada ano – mais de 10 vezes o volume de 1950.

Nesse contexto, a corrida para descobrir o segredo para se criar polvos em cativeiro se arrasta há décadas. Isso porque não é simples “domesticá-los”, já que comem apenas alimentos vivos e precisam de um ambiente cuidadosamente controlado.

Empresas em países como México, Japão e Austrália já investiram nessa área, mas foi uma multinacional espanhola, a Nueva Pescanova (NP), a primeira a anunciar o início de fato do cultivo, previsto para 2022. A carne do animal começaria a ser comercializada em 2023.



Vista de perto de um polvo (*Octopus vulgaris*).

238

Continuação

a turma formulou e que tenham boa sustentação, e leia para que os estudantes percebam o contexto em que seu comentário está sendo lido pelos demais leitores.

5. Verifique se o comentário recebeu respostas e, se forem interessantes e respeitadas, leia-as para a turma.

6. Verifique se houve “curtidas” no comentário.

Nossa sugestão propõe a filtragem dos comentários a serem mostrados para a turma, considerando, de um lado, a faixa etária e, de outro, o ambiente nem sempre cordial que tem cercado as interações. Não obstante, vale a pena verificar se o conjunto é adequado e produtivo e, se for, procurar formas de projetá-lo para tornar a experiência mais efetiva. Considere, ainda, a possibilidade de tentar a publicação do comentário em jornais impressos.

Consternação: tristeza, preocupação.

Senciente: capaz de sentir, perceber pelos sentidos.



Biblioteca cultural

Em 2020, a emocionante história da improvável amizade entre um cineasta e um polvo, em plena África do Sul, foi transformada em filme pelos diretores Pippa Ehrlich e James Reed. Que tal assistir à obra?



Reprodução do cartaz do filme **Professor polvo**, direção de Pippa Ehrlich e James Reed. África do Sul, 2020.

A companhia desenvolveu seu método com base em uma pesquisa do Instituto Oceanográfico Espanhol que aborda os hábitos reprodutivos do polvo comum, o *Octopus vulgaris*.

Conforme o *site* PortSEurope, a fazenda comercial estará localizada perto do porto de Las Palmas, nas Ilhas Canárias, com produção prevista de 3 mil toneladas de polvo por ano. Ainda de acordo com o portal, a iniciativa, segundo a empresa, ajudaria a reduzir a quantidade de animais selvagens retirados da natureza.

MARSHALL, Claire. Por que primeira criação de polvos do mundo está gerando polêmica. **BBC News Brasil**. [S. l.], 21 dez. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-59739775>. Acesso em: 22 mar. 2022.

MOMENTO DE PRODUZIR

Planejando meu comentário de leitor

Veja algumas orientações para a produção de comentários de leitor.

Da teoria para a...

Os comentários de leitor são **motivados por um texto** e podem se referir ao assunto ou ao próprio texto (precisão da informação, escolha dos dados etc.).

Os comentários de leitor também podem contribuir com **novas informações** sobre o assunto.

Alguns comentários de leitor limitam-se a apresentar **críticas** ou **elogios**. Outros procuram trazer uma opinião sustentada por **argumentos**.

Os comentários de leitor na internet, em geral, mostram uma preocupação menor quanto às regras da modalidade **escrita** da língua e são mais **informais**.

... prática

Releia a reportagem e selecione o que mais desperta seu desejo de opinar: o assunto, um dado interessante, uma informação da qual você discorda, uma opinião a ser elogiada ou criticada etc.

Você já leu sobre o assunto discutido, viu alguma reportagem na televisão ou ouviu uma entrevista de alguém ligado ao tema? É interessante buscar algum conteúdo que possa ajudar outros leitores a pensar sobre o assunto.

Se a intenção de seu comentário é persuadir seu leitor acerca da validade da sua opinião, procure apresentar, de forma sintética, um ou mais argumentos que justifiquem seu posicionamento.

Você pode optar por seguir as regras da modalidade escrita ou por incluir recursos típicos do ambiente virtual. Cuide, porém, para que seu texto seja compreensível; afinal, a intenção é se comunicar. Observe também se a linguagem usada é suficiente para discutir o assunto com o grau de seriedade que você deseja.

Orientações didáticas

Avaliando minha produção – Optamos pela autoavaliação para reforçar procedimentos de revisão e ampliar a autonomia dos estudantes.

Elaborando meu comentário de leitor

- 1 Redija o comentário, expressando sua opinião acerca do tema “criação de polvos”. Declare seu ponto de vista e o sustente com um ou dois argumentos.
- 2 Certifique-se de que não há incoerência entre a posição que você quer defender e seus argumentos.
- 3 Observe se seu comentário contribui, em alguma medida, para a reflexão sobre o tema.
- 4 Verifique se a linguagem é adequada ao ambiente da internet e compreensível aos leitores.
- 5 Cuide para que o comentário não fique muito extenso, pois comentários longos podem não ser lidos.

Revisando meu comentário de leitor

Revise seu comentário para avaliar se expressa, adequadamente, suas ideias.

Verifique também se segue a ortografia padrão e se a pontuação está adequada. Observe a concordância entre o substantivo e o adjetivo, checando a flexão dos termos, e confira, ainda, a concordância entre o sujeito e o verbo. Preste atenção principalmente a estes casos:

- o sujeito aparece após o verbo:

Passaram duzentos gramas.

- o sujeito é representado por um grupo de palavras:

A equipe de pesquisadores encontrou anfíbios considerados extintos.



LASSMAR/ARQUIVO DA EDITORA

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

MOMENTO DE REESCREVER

Avaliando minha produção

Para avaliar a sua produção, responda às perguntas a seguir.

A	O comentário aborda o assunto da reportagem?
B	Observações novas, além das disponíveis na reportagem, foram inseridas?
C	As afirmações permitem um debate produtivo sobre o assunto?
D	A linguagem empregada é adequada ao ambiente de internet e a uma discussão consistente?
E	O comentário produzido está isento de preconceito, discurso de ódio e <i>fake news</i> ?

É lógico!

As perguntas do quadro podem formar um algoritmo (uma lista de passos) a que você pode recorrer quando tiver de escrever um comentário de leitor: 1. Aborde o assunto do texto; 2. Inclua informações novas; etc.

Divulgando meu comentário de leitor – Além de permitir a circulação dos textos, esta etapa reforça a ação argumentativa ao propor uma análise do efeito dos argumentos, relacionando-os com outros. Além disso, reafirma a importância da leitura crítica ao orientar os estudantes a checar e descartar o que não podem comprovar. Sugerimos que você chame um integrante de cada grupo para apresentar, no final da atividade, o resultado da discussão: hierarquização dos argumentos e possibilidade ou não de consenso. Conforme as apresentações forem se sucedendo, faça comentários estabelecendo relações entre as ideias apresentadas pelos grupos: similaridades e divergências.

Reescrevendo meu comentário de leitor

Com base nas respostas que você deu às perguntas do quadro, reflita sobre seu comentário e pense em como aprimorá-lo. Siga os passos para reescrever seu texto.

- 1 Se seu comentário possui afirmações que não contribuem para o debate, reformule-as, procurando refletir mais sobre o conteúdo da reportagem lida.
- 2 Como vimos, é possível que comentários longos não sejam lidos. Verifique se há trechos que podem ser excluídos sem que haja prejuízo das ideias expressas.
- 3 Por outro lado, se seu comentário estiver muito curto, tente enriquecê-lo acrescentando informações ou propondo soluções à questão de maneira breve.

MOMENTO DE APRESENTAR

Divulgando meu comentário de leitor

Formem grupos para conversar sobre os comentários que vocês produziram.

- 1 Leiam os comentários em voz alta.
- 2 Separem as opiniões em dois blocos – aquelas que apoiam e aquelas que rejeitam a criação de polvos – e observem, dentro de cada bloco, se houve repetição ou complementaridade entre os argumentos.
- 3 Avaliem se houve inclusão de informações que não estavam disponíveis na reportagem.
- 4 Depois, comparem os argumentos e os hierarquize do mais forte para o mais fraco.
- 5 Descartem argumentos embasados em informações que não são confiáveis.
- 6 Após a análise, é possível chegar a um consenso sobre o tema “criação de polvos”?

Elaborando um comentário de leitor em grupo

Nesta etapa, a turma vai escolher uma notícia que interesse a todos. As produções serão feitas em grupos e uma delas será eleita para ser publicada em área disponível ao leitor em um dos vários veículos de mídia.

- 1 Para iniciar a proposta, a turma deve escolher uma notícia ou reportagem que seja do interesse de todos. Busquem o texto em *sites* noticiosos ou jornais e revistas *on-line*.
- 2 Reúnam-se em grupos para ler o texto escolhido. Depois, definam o que querem comentar.
- 3 Sigam os passos de planejamento, elaboração, revisão e avaliação propostos na produção do primeiro comentário de leitor.
- 4 Cheguem a uma versão definitiva, que considerem eficiente na comunicação do ponto de vista do grupo.
- 5 Todos os comentários serão lidos, e uma votação vai escolher o mais interessante para representar a turma.
- 6 O professor vai acessar a área disponível ao leitor no *site* da notícia escolhida e postar o comentário. Depois, vocês vão acompanhar o conjunto de comentários sobre o mesmo texto.

Fora da caixa

BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 9 e 10.

CEL: 2, 3 e 6.

CELP: 2, 3, 5 e 10.

Habilidades: EF69LP13, EF69LP23, EF69LP25 e EF69LP28.

Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes mobilizarão conhecimentos prévios acerca do gênero regulamento e criarão um texto para moderar comentários no *blog* da turma. Dentro do esperado para o 6º ano, a discussão deve pôr em pauta valores democráticos, que valorizem a liberdade de expressão e, ao mesmo tempo, coíbam manifestações de intolerância e ódio.

Etapa 1 – Antes de iniciar a atividade, convide os estudantes para conversar sobre os regulamentos: qual é a finalidade de um regulamento? Por que e para que é criado um texto como esse? Como costuma ser sua organização? Quais regulamentos foram estudados durante o ano? A turma estudou um trecho do Código Brasileiro de Trânsito e outro do Código Brasileiro de Defesa do Consumidor.

O trecho do regulamento com regras de trânsito, reproduzido na seção, já foi estudado no Capítulo 6. Retome, com base nele, recursos empregados para marcar obrigatoriedade e permissibilidade e reforce a expectativa de uso de linguagem formal, examinando algumas de suas marcas, como o vocabulário preciso.

Fora da caixa

Regulamento para moderação de comentários no *blog* da turma

Neste capítulo, você analisou alguns comentários de leitor, refletiu sobre eles e produziu seus próprios comentários. Nesse processo, deve ter percebido que nem tudo deve ser postado.

Para definir o que pode, ou não, ser postado no *blog* da turma, você e os colegas vão criar, coletivamente, um regulamento com a finalidade de moderar os comentários, ou seja, de adequá-los, mantê-los dentro de alguns limites. Para tanto, vocês vão retomar as discussões realizadas ao longo do capítulo e definir quais serão as regras.

Etapa 1 Relembrando como é um regulamento

Para começar, vamos relembrar um regulamento estudado no Capítulo 6. Leia o trecho a seguir.

CAPÍTULO III
DAS NORMAS GERAIS DE CIRCULAÇÃO E CONDUTA

Art.29. O trânsito de veículos nas vias terrestres abertas à circulação obedecerá às seguintes normas:

- I - a circulação far-se-á pelo lado direito da via, admitindo-se as exceções devidamente sinalizadas;
- II - o condutor deverá guardar distância de segurança lateral e frontal entre o seu e os demais veículos, bem como em relação ao bordo da pista, considerando-se, no momento, a velocidade e as condições do local, da circulação, do veículo e as condições climáticas;

PINTO, Claudiléa. **Ciclistas e o Código de Trânsito Brasileiro**: direitos e deveres. [S. l.]: Transporte Ativo, 2021. Disponível em: http://www.ta.org.br/site2/Banco/4leis/CTB_Bolso.PDF. Acesso em: 15 mar. 2022.

1. O trecho lido apresenta regras de circulação e conduta no trânsito. As informações permitem várias interpretações? Justifique sua resposta.
2. Qual é o tempo verbal predominante? Dê exemplos.

Nesse contexto, as formas verbais que você identificou no trecho representam a obrigatoriedade das normas. O imperativo, modo verbal usado em regulamentos, também pode ser empregado com o mesmo sentido. Além dele, é comum encontrar nesses textos expressões como *é proibido*, *é permitido*, *é inaceitável*, *é indispensável*.

Dica de professor

Note que, em *inaceitável* e *indispensável*, as palavras são formadas com o prefixo de negação **-in**. Esse recurso é uma alternativa para construções como *não é aceitável*, *não é dispensável* etc.

1. Não. As informações são precisas, especificando detalhadamente as orientações, como é possível perceber na delimitação do lado da via que pode ser utilizado, por exemplo.
2. O tempo verbal predominante é o futuro. Exemplos: *obedecerá*, *far-se-á*, *deverá*.

Etapa 2 Planejando o regulamento

Agora é o momento de planejar o regulamento. Discuta com os colegas as questões a seguir e levante outros elementos que considerar importantes.

- 1 Qual será a função do regulamento?
- 2 A quem interessam as regras que serão estipuladas nele?
- 3 Por que você acha que é necessário criar um regulamento para as postagens no *blog* da turma? Já houve alguma situação em que um comentário não pareceu adequado?
- 4 Você acha importante cumprir as regras que forem criadas? Por quê?
- 5 Compartilhe uma regra que, na sua opinião, deva constar no regulamento.
- 6 Existe alguma regra que você prefere que não entre nesse regulamento? Qual é ela e por quê?

Etapa 3 Escrevendo o regulamento

Nesta etapa, vocês deverão redigir o regulamento. Um estudante poderá ficar responsável por anotar as decisões da turma.

Enquanto elaboram o texto, é importante prestar atenção aos seguintes aspectos:

- 1 Escolham um modo de marcar a obrigatoriedade. Vocês podem usar o futuro, o imperativo ou expressões como *é proibido*, *é imprescindível* etc. É possível manter a escolha em todo o texto ou mesclar os recursos.
- 2 Verifiquem se as regras estão claras e objetivas. Elas não podem gerar dúvidas no leitor. Lembrem-se de que o intuito é que os futuros comentários respeitem os limites estabelecidos por vocês neste momento.
- 3 Definam se as regras serão numeradas ou se aparecerão em tópicos, com marcadores.
- 4 Decidam também se as regras estarão organizadas em sequência ou em blocos, com subtítulos.
- 5 Uma das regras deve deixar claro o procedimento a ser adotado quando um comentário não respeitar as normas estabelecidas.

O professor postará no *blog* da turma a versão final do regulamento, que ficará como uma “herança” para as próximas turmas e também seguirá com vocês para o próximo ano!

Dica de professor

Durante as discussões, é importante que você anote as ideias mais relevantes para que possa retomá-las se quiser mostrar concordância ou refutá-las.

Orientações didáticas

Etapa 2 – Incentive a troca de ideias e a participação. Faça perguntas que levem os estudantes a refletir sobre as relações entre a moderação e a liberdade de expressão para que compreendam que a liberdade de opinião não dispensa o respeito aos direitos humanos. Faça-os considerar o contexto em que o regulamento será aplicado – relação entre colegas de turma em um ambiente que precisa gerar confiança e permitir o confronto respeitoso de opiniões.

Etapa 3 – Se for possível projetar o texto enquanto é produzido, convide um estudante para registrar as decisões da turma, fazendo a primeira versão do texto. Depois, na fase de revisão, assuma o processo para agilizá-lo. A revisão deve ser feita contando com a ajuda da turma.

No momento da produção do texto, oriente o uso da modalização, levando os estudantes a observar os recursos que empregam para indicar o que é permitido e o que é proibido.

Publique o regulamento no *blog* da turma e providencie uma cópia dele para manter na sala de aula. Comente com os estudantes que o regulamento criado será apresentado para os estudantes que chegarão ao 6º ano no ano seguinte e os ajudará a saber o que postar no *blog* até que criem seu próprio regulamento. Além disso, seguirá com a turma para o ano seguinte. Nossa sugestão é que o regulamento produzido pelo 6º ano A atual, por exemplo, seja, no próximo ano, herdado pelo novo 6º ano A e levado para o 7º ano A, e assim também com as demais turmas. Ainda que os estudantes sejam redistribuídos na passagem do ano letivo, haverá o reconhecimento da circulação efetiva do texto.

Minha canção

BNCC em foco

CG: 1, 3, 4, 8 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 5.

CELP: 1, 2, 3, 5, 7 e 9.

Habilidades: EF69LP48 e EF69LP49.

Orientações didáticas

Sugerimos enfaticamente que seja realizado um trabalho interdisciplinar com Arte. Lembramos que o professor desse componente é um especialista e, por isso, pode contribuir para a análise aprofundada dessa linguagem, a música. Se possível, planeje com ele, com antecedência, um trabalho com as seções **Minha canção**. Reforçamos que em um cenário ideal – que precisa ser combinado com a coordenação da escola – o professor de Arte está presente nas aulas em que essa seção é desenvolvida. É ele que, como especialista, conduz a análise da melodia composta para a canção. Ele pode pedir, por exemplo, aos alunos que identifiquem instrumentos musicais e falem sobre o ritmo que ouvem. Depois, você pode associar os versos à melodia. O contato com as letras de canção, assim como a possibilidade de cantá-las ou de ouvi-las sendo cantadas, no início e no final de cada volume da coleção, objetiva possibilitar a vivência de manifestações artísticas diversas e qualificar a apreciação da estética musical. Intencionalmente, selecionamos compositores e intérpretes brasileiros que provavelmente não são conhecidos por parte significativa dos estudantes. Apostamos nesse contato para introduzir novas experiências no repertório que já construíram. Nosso objetivo não é desqualificar as referências que os estudantes já possuem, mas oferecer a eles outras de que, eventualmente, também possam gostar. Acreditamos também ser esse o papel da escola, além de resgatar e valorizar as culturas juvenis que os estudantes já trazem.

Os acordes estão facilitados e seguem as tonalidades das músicas originais.

Minha canção

Com treze integrantes, a Trupe Chá de Boldo é uma banda paulista que explora novos sons em suas produções. A canção a seguir, “Verão”, faz parte do disco **Nave manha**, produzido em 2012.

Verão

Trupe Chá de Boldo

D
meu bem,
melhor no porto que à porta
melhor na chuva que com chave
melhor no sol do que na sala

A **D**
melhor na estrada do que no estrado
meu bem
melhor no espaço que no *spam*
melhor ciganos que seguros
melhor com asa que em casa

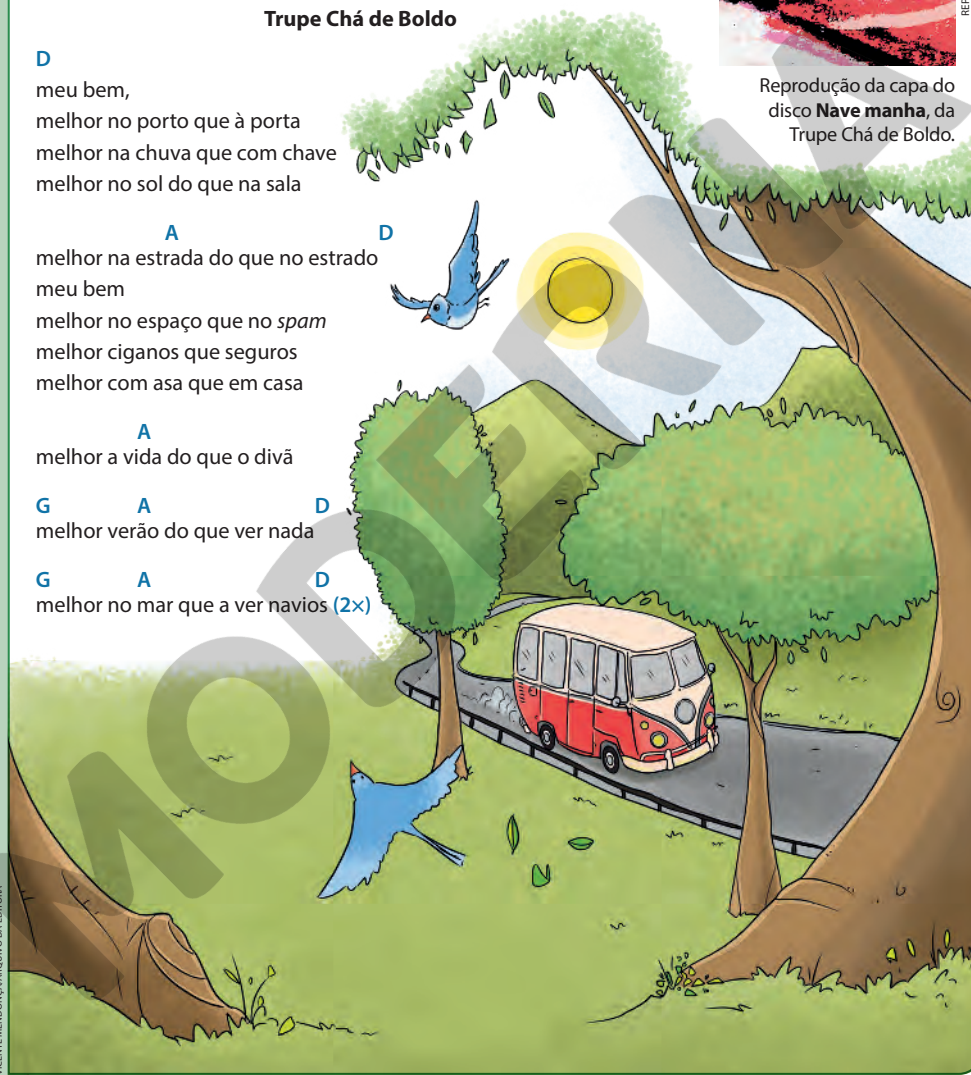
A
melhor a vida do que o divã

G **A** **D**
melhor verão do que ver nada

G **A** **D**
melhor no mar que a ver navios (2x)



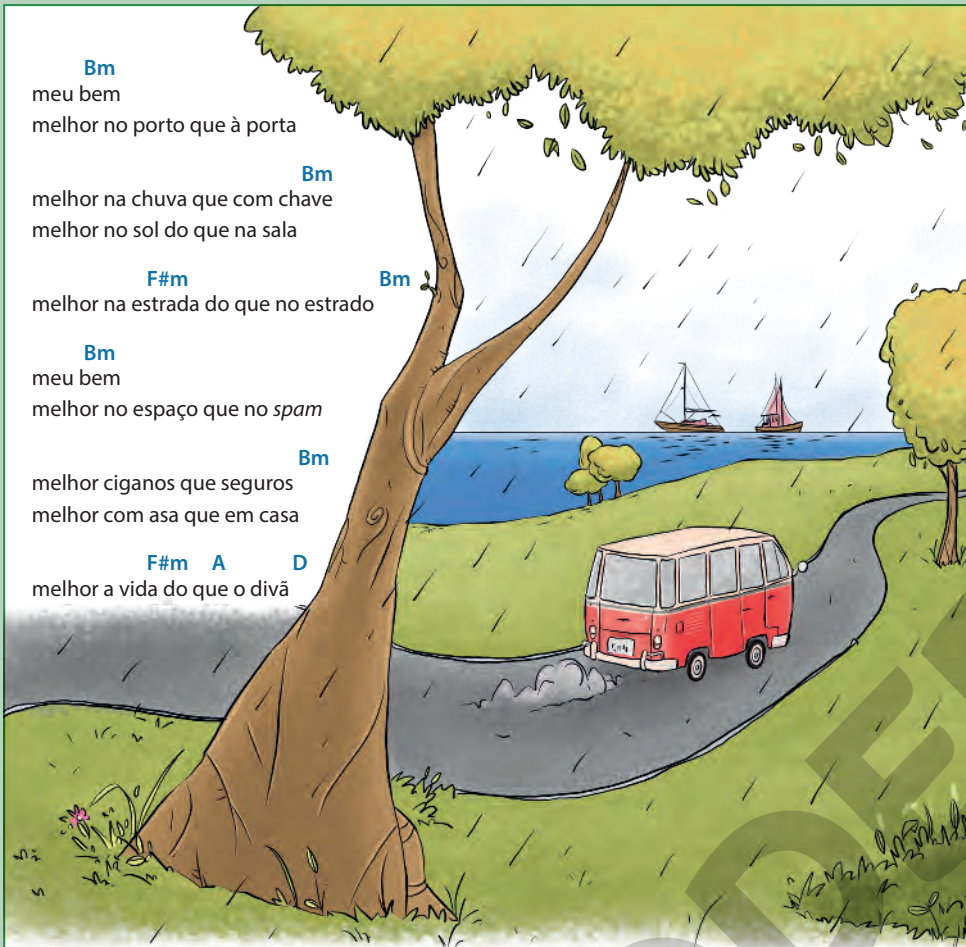
Reprodução da capa do disco **Nave manha**, da Trupe Chá de Boldo.



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA



VECENTE EDUCACIONAL/ARND BRONKHORST



Bm
meu bem
melhor no porto que à porta

Bm
melhor na chuva que com chave
melhor no sol do que na sala

F#m **Bm**
melhor na estrada do que no estrado

Bm
meu bem
melhor no espaço que no *spam*

Bm
melhor ciganos que seguros
melhor com asa que em casa

F#m A D
melhor a vida do que o divã

VERÃO. Intérprete: Trupe Chá de Boldo. Compositor: G. Galo. In: NAVE manha.
Intérprete: Trupe Chá de Boldo. São Paulo: [S. I.], 2012. 1 CD, faixa 9.

Nossos versos para a canção

Após ouvir "Verão", bata um papo com a turma sobre o que a composição propõe. Observe com os colegas que o eu lírico faz uma brincadeira com palavras que têm sons semelhantes, mas sentidos bem diversos. Com isso, ele nos convida a viver a vida de forma mais intensa, aproveitando as experiências que ela nos oferece.

Agora, em grupos, entrem na brincadeira da Trupe Chá de Boldo. Utilizando a melodia de "Verão" e as estratégias sonoras inventadas pelo compositor paulistano Gustavo Galo (1985-), criem novos versos para a canção. Em seguida, cantem a letra original e introduzam, grupo por grupo, as novas estrofes. Combinem antes a ordem de entrada.

Orientações didáticas

Converse com os estudantes sobre as experiências citadas na canção, apresentadas como positivas pelo eu lírico, como [estar] *no porto, na chuva, na estrada, no mar*, entre outras. Verifique se percebem que a canção exalta a liberdade, ao opor *sol a sala, asa a casa, ciganos a seguros*. Pergunte a eles o que consideram liberdade; essa reflexão pode servir de ponto de partida para os novos versos que criarão. Lembramos que, diferentemente do passo a passo que propomos para seções como **Meu/minha [nome do gênero] na prática**, nas seções **Minha canção** as atividades são, em geral, mais livres e menos guiadas. Essa opção – intencional – possibilita mais liberdade para você, professor, conduzir as atividades de acordo com seus objetivos.

Reprodução proibida. Art. 174 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



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. 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. 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 refação.

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 978-85-16-13732-8



9 788516 137328