

Marisa Balthasar

Shirley Goulart

MANUAL DO PROFESSOR

NOVO

**SINGULAR
PLURAL**

**6^o
ano**

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO. VERSÃO SUBMETIDA A AVALIAÇÃO.
PNLD 2024 - Objeto 1
Código da coleção: 0009 P24 01 00 200 010

...DUÇÃO E
...LINGUAGEM

...curricular:
...UESA

 **MODERNA**



MODERNA

Marisa Balthasar

Doutora em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Universidade de São Paulo. Formadora em programas de formação docente continuada em diversas redes estaduais e municipais de ensino, consultora em programas de educação integral. Professora na rede pública por 14 anos. Professora em escolas particulares do Ensino Superior. Autora de materiais didáticos.

Shirley Goulart

Mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Licenciada em Letras pelas Faculdades Integradas Rui Barbosa (SP). Professora na rede pública por 15 anos. Formadora em programas de formação continuada em redes estaduais e municipais de ensino. Consultora em programas e escolas particulares de educação integral para elaboração de currículo e formação de equipe. Professora em instituições do Ensino Superior. Autora de materiais didáticos.

MANUAL DO PROFESSOR

NOVO



**SINGULAR
& PLURAL**

**6^o
ano**

**LEITURA, PRODUÇÃO E
ESTUDOS DE LINGUAGEM**

Componente curricular: LÍNGUA PORTUGUESA

1ª edição

São Paulo, 2022

 **MODERNA**

Coordenação editorial: Ofício do Texto Projetos Editoriais, Liliane Fernanda Pedroso

Edição de texto: Ofício do Texto Projetos Editoriais

Assistência editorial: Ofício do Texto Projetos Editoriais

Preparação de texto: Ofício do Texto Projetos Editoriais

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: Tatiane Porusselli, Bruno Tonel e Douglas Rodrigues José

Capa: Douglas Rodrigues José, Tatiane Porusselli, Apis Design e Fábio Luna

Foto: Mads Perch/Getty Images

Coordenação de arte: Wilson Gazzoni Agostinho

Edição de arte: Regine Crema

Editoração eletrônica: Teclas Editorial

Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero

Revisão: Beatriz Rocha, Denise de Almeida, Márcia Leme, Renato da Rocha, Vera Rodrigues

Coordenação de pesquisa iconográfica: Flávia Aline de Moraes

Pesquisa iconográfica: Claudia Sato, Cristina Mota

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)

Balthasar, Marisa
Novo singular & plural leitura, produção e estudos
de linguagem : 6º ano : manual do professor / Marisa
Balthasar, Shirley Goulart. -- 1. ed. -- São Paulo :
Moderna, 2022.

Componente curricular: Língua portuguesa.
ISBN 978-85-16-13756-4

1. Leitura (Ensino fundamental) 2. Linguagem e
línguas (Ensino fundamental) 3. Português (Ensino
fundamental) 4. Textos - Produção (Ensino
fundamental) I. Goulart, Shirley. II. Título.

22-114935

CDD-372.6

Índices para catálogo sistemático:

1. Português : Ensino fundamental 372.6

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

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

Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.

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

Atendimento: Tel. (11) 3240-6966

www.moderna.com.br

2022

Impresso no Brasil

A imagem da capa mostra em *close* o rosto de uma jovem com efeito de rastro originado pelo movimento lateral desse rosto, mostrando-o em duplicidade. Nessa fase da vida escolar, podemos entender que o indivíduo se desenvolve em sua singularidade, ao mesmo tempo que começa a praticar mais intensamente a vida em sociedade e a se integrar a ela, percebendo-se cada vez mais parte de uma pluralidade.

APRESENTAÇÃO

Caro(a) professor(a):

O exercício pleno da cidadania e a construção de identidades livres pressupõem a autonomia de agir e de pensar. Foi considerando isso que fizemos esta coleção: para ajudar os(as) estudantes a desenvolverem capacidades que lhes permitam adquirir cada vez mais autonomia de ação e de pensamento e também para garantir a você, professor(a), essa mesma autonomia em seu trabalho.

Você notará que cada volume desta coleção está organizado em quatro unidades, com três capítulos, cada um priorizando frentes diferentes do ensino de Língua Portuguesa: Leitura e Produção, Práticas de Literatura, Estudos Linguísticos e Gramaticais.

Apesar dessa forma de organização dos saberes desse componente curricular, o objetivo não é tratar leitura, produção textual, oralidade, análise linguística e semiótica de maneira estanque. Cada capítulo prioriza um deles, mas sempre buscando estabelecer relações com os demais. Essa divisão garante sua liberdade de escolher e explorar os capítulos na ordem em que se apresentam ou escolher outros caminhos a seguir com sua turma, ora dando ênfase a um aspecto do uso da língua, ora enfatizando outros.

É porque acreditamos em você, professor(a), na sua capacidade de discernir quais são as necessidades da sua turma, quais são os objetivos a serem alcançados e em que ritmo, que lhe apresentamos esta coleção.

Esperamos estar com você, lado a lado, apoiando-o(a) nessa caminhada.



MODERNA

SUMÁRIO

O Manual do Professor	V
Pressupostos teórico-metodológicos	VI
Ensino e aprendizagem de língua materna	VI
A leitura, a escuta e a produção de textos sob a perspectiva dos multiletramentos.....	VII
Como a coleção organiza o trabalho com a leitura/escuta e a produção de textos orais e escritos.....	IX
Práticas no campo artístico-literário.....	XI
A centralidade da leitura literária.....	XI
Oralidade.....	XII
Como a coleção realiza o trabalho com práticas de pesquisa.....	XIII
Conhecimentos linguísticos.....	XIII
Como a coleção organiza o trabalho com os conhecimentos linguísticos.....	XIV
Avaliação da aprendizagem para refletir sobre o ensino.....	XV
Como a coleção organiza o trabalho com a avaliação.....	XVI
Interdisciplinaridade, transversalidade e os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs)	XVI
Estrutura da obra	XVII
Capítulos de Leitura e Produção.....	XVII
Capítulos de Práticas de Literatura.....	XVIII
Capítulos de Estudos Linguísticos e Gramaticais.....	XIX
Leituras complementares	XXI
Leituras complementares – 6º ano	XXXIX
Referências bibliográficas comentadas	L
Referências bibliográficas complementares – 6º ano	LIV
A BNCC – Competências e habilidades	LVII
Fichas de apoio	LXXIX
Projeto interdisciplinar	XCIII

O MANUAL DO PROFESSOR

Este **Manual do Professor** contém:

- explicitação dos pressupostos teórico-metodológicos nos quais se baseou a obra;
- textos de referência para compreender melhor os pressupostos da obra;
- explicação da estrutura da obra;
- orientações sobre as atividades e respostas;
- textos complementares de subsídio teórico ou temático para o trabalho com as unidades.

MODERNA



PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Ensino e aprendizagem de língua materna

Nas orientações destinadas ao ensino de Língua Portuguesa que compõem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a Educação Básica, Ensino Fundamental, aprovada em 2017, declara-se que para a elaboração da proposta nesse componente, a BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Por essa razão, para tratarmos dos pressupostos para o ensino e aprendizagem de língua materna, resgatamos dos PCN o trecho que segue:

[...] podem-se considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, como prática pedagógica, resultantes da articulação de três variáveis:

- o aluno;
- os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem;
- a mediação do professor.

O primeiro elemento dessa tríade – o aluno – é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento – o objeto de conhecimento – são os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. (BRASIL/MEC/SEB, 1998: 22)

Mais do que se articularem, os elementos dessa tríade **estudante – conhecimento – mediação do(a) professor(a)** dialogam e se confrontam num movimento contínuo. Para compreendermos melhor essas relações é necessário entendermos a **natureza do ser humano, do conhecimento e da linguagem**. Especialmente nos últimos vinte anos, as teorias de aprendizagem de cunho socioconstrutivista – baseadas nos estudos de Vygotsky – e as teorias enunciativo-discursivas sobre língua e linguagem – que têm em Bakhtin o seu precursor – vêm nos ajudando nessa tarefa.

Tanto as teorias de aprendizagem socioconstrutivistas quanto as de linguagem enunciativo-discursivas têm como pano de fundo a concepção do **ser humano como um ser social e histórico que se constitui nas e pelas relações com os outros, que se dão em certo tempo e espaço, por meio da linguagem**.

Para Vygotsky (1992), se somos sujeitos que nos construímos nas relações com os outros, é no tempo e no espaço em que essas relações acontecem que apreendemos e produzimos conhecimento, que desenvolvemos a nossa consciência como sujeitos. O **conhecimento**, portanto, é também um **produto** dessas relações. Como reitera Cavalcanti (2005: 189),

[...] o conhecimento na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky é uma produção social que emerge da atividade humana,

que é social, planejada, organizada em ações e operações e socializada (Pino, 2001). Essa ação humana está subordinada à criação de meios técnicos e semióticos, estes últimos particularmente destacados por Vygotsky. A atividade humana é produtora, por meio dela o homem transforma a natureza e a constitui em objeto de conhecimento (produção cultural) e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo em sujeito de conhecimento.

A construção do conhecimento que acontece nas relações sociais só é possível porque mediada por *meios técnicos e semióticos* – também criados socialmente –, que são os signos, constituídos como **linguagem**:

Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. (BRASIL/MEC/SEB, 1998: 22)

Se a nossa consciência se constitui nas relações sociais, por meio da linguagem, a **apropriação** de todo e qualquer conhecimento se dá **de fora para dentro**, sendo resultado de um processo de **internalização** que é longo e tem início no momento em que tomamos contato com o novo conhecimento, na relação com o outro: a apreensão do conhecimento surge e se constitui na tensão, no conflito entre o que vem do outro e o que está no pensamento daquele que irá apreendê-lo. Em outras palavras, essa apreensão não se dá de forma passiva, automática, transmissiva, mas de modo conflituoso, como resultado de um processo de reconstrução interna, de transformação, em que cada um de nós imprime sua marca ao que recebe de fora. Esse processo de **internalização** – que resulta na aprendizagem do novo conhecimento – é o que impulsiona o desenvolvimento das funções psicológicas.¹

Assim sendo, se o conhecimento se constrói nas relações sociais, os(as) estudantes, como *sujeitos da ação de aprender, que agem com e sobre o objeto de conhecimento*, o fazem nas trocas verbais, nas interações de sala de aula, seja com seus pares, seja com seu(sua) professor(a), seja, ainda, com os diferentes textos dos diferentes autores que leem. Portanto, é a qualidade dessas trocas verbais em sala de aula que possibilitará aos(às) estudantes a aprendizagem de novos conhecimentos.

Desse modo, ao(à) professor(a), como *sujeito da ação de ensinar*, cabe planejar como se darão essas trocas. Para tanto é necessário que, de um lado, ele(a) tenha o domínio do conhecimento

1 Ao conceito de aprendizagem podemos associar o de ZPD – Zona Proximal de Desenvolvimento –, elaborado por Vygotsky para explicar as possibilidades de a aprendizagem influenciar o processo de desenvolvimento mental. O autor assim a define: “[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vygotsky, 1984: 97). Em um dos textos sugeridos para leitura complementar, você encontrará mais sobre o assunto.

sobre o objeto de ensino – no nosso caso, os saberes da Língua Portuguesa – e, de outro, o conhecimento didático que lhe possibilitará planejar a transposição desses saberes, traduzida em situações didáticas que sejam desafiadoras, que favoreçam aos(as) estudantes o contato com os novos conhecimentos, antecipando necessidades de mais apoio e colaboração entre os pares, visando à potencialização da aprendizagem.

Para compreender a perspectiva da qual os documentos referenciais entendem que o(a) professor(a) de língua materna deve partir para ensinar *os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem* é necessário abordar a concepção de linguagem como produto e forma de interação verbal.

Para Bakhtin e seu círculo (1953), a linguagem, como produto das relações sociais e como forma de interação, só existe e se realiza na interação entre, no mínimo, duas consciências (os **interlocutores** da situação), e seu uso está sempre orientado no sentido de um querer dizer do locutor (**intencionalidade**), em uma determinada situação social concreta de comunicação (**situação enunciativa**). Quer dizer, ao nos comunicarmos com o outro, o fazemos em situações específicas e produzimos os nossos textos (**enunciados**) atribuindo às palavras sentidos muito próprios, em função das intenções do nosso dizer. Portanto, cada enunciado produzido (o texto oral ou escrito), em certo contexto, leva o *acento do locutor* (suas apreciações valorativas sobre o que está sendo objeto da conversa/do diálogo). Por isso diz-se que um enunciado é sempre único, não se repete.

É a isso que Volóchinov (1929: 95) se refere quando afirma que *a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial* resultante da orientação que lhe foi conferida por um contexto e uma situação precisos.

Para Bakhtin (1953), os enunciados se realizam na forma de *gêneros do discurso* – formas de **uso** da língua –, surgidos no âmbito das diversas esferas de atividade humana (literária, jornalística, artística, do trabalho etc.), e, por isso, constituídos sócio-historicamente.

Sob a perspectiva das concepções de **ser humano, conhecimento e linguagem** aqui apresentadas, pensar o ensino e a aprendizagem de língua materna é planejar situações didáticas em que os(as) estudantes façam **uso** da língua nas mais diferentes situações comunicativas e analisem esses **usos** (que estão em constante modificação) visando à aprendizagem das diferentes práticas sociais da leitura e da escrita que favoreçam a formação de um sujeito para os multiletramentos.²

É essa a dinâmica das relações dos elementos que compõem a tríade **estudante – conhecimento – mediação do(a) professor(a)** no ensino da Língua Portuguesa. E é considerando essa dinâmica que esta coleção se coloca como um material de apoio a você, professor(a). O conjunto de atividades que compõe cada volume da coleção – nos capítulos de Leitura e Produção, Práticas de Literatura e Estudos Linguísticos e Gramaticais – é resultado de um recorte dos conhecimentos da língua que leva em conta tanto os conhecimentos que se espera

2 Esse conceito será abordado ao longo da apresentação dos pressupostos da obra ao tratarmos do trabalho com leitura, produção, conhecimentos linguísticos e literatura. Para aprofundamento, conferir Rojo, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

que os(as) estudantes construam ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental quanto o modo como os sujeitos aprendem. Leva em conta, ainda, as orientações da BNCC para uma educação integral, em que importa o desenvolvimento do sujeito nas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural.

Você encontrará na coleção uma diversidade de tipos de atividades e proposição de modos de organização da turma que favorecem a interação e a colaboração entre estudantes, em pequenos grupos ou no coletivo, e entre estudantes ou estudante e professor(a); verá sugestões de distribuição de atividades diferentes para grupos diferentes para serem realizadas em sala de aula ou como lição de casa, apostando no desenvolvimento da autonomia dos(as) estudantes; verá momentos em que o foco são os conhecimentos que os(as) estudantes têm construídos e que, posteriormente, serão confrontados com os novos conhecimentos tomados como objeto de ensino e aprendizagem por meio de problematizações; verá, ainda, momentos em que o registro escrito será fundamental e outros em que o que mais importa será a troca, a discussão oral, visando ao exercício da escuta respeitosa, de um lado e de outro, ao posicionamento sustentado, de modo a desenvolver o pensamento crítico e a postura ética.

Nessa perspectiva, a coleção oportuniza a aquisição das competências gerais, especialmente (mas não exclusivamente) da **competência geral 9**, por meio da promoção da troca de ideias entre professor(a)-estudante e entre os(as) estudantes. Isso porque as modalidades didáticas estão em articulação com seções e boxes que têm como objetivo promover o diálogo, exercitar a empatia, promover a resolução de conflitos e trabalhar por meio da cooperação, como nas propostas iniciais de discussão oral para negociação de sentidos; durante propostas de leitura coletiva; e na formação de grupos para a realização de rodas de conversa e debates. Além disso, há momentos diferenciados de organização física da sala, que favorecem a colaboração por meio de trabalhos coletivos e em grupo.

Enfim, nosso propósito é que a coleção o/a apoie em seu planejamento, de modo que você, nas relações sociais de sua sala de aula, possa transformar as sequências propostas em efetivas **situações didáticas**, no momento em que promover o trabalho com elas junto aos(as) estudantes, de acordo com o modo como planejar usá-las.

A leitura, a escuta e a produção de textos sob a perspectiva dos multiletramentos

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em **atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses**.

[...]

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BNCC, 2017: 65)

Como se pode constatar pela epígrafe, a orientação da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa continua sendo o ensino voltado para os usos sociais situados que fazemos da língua em articulação com outras linguagens. Esses usos sociais das linguagens se configuram como **situações enunciativas** em que o **texto** falado/escrito (**enunciado**) é resultante de um processo de interação entre ao menos dois sujeitos: quem fala/escreve e quem constrói sentidos sobre o falado e o escrito (lê/escuta).

Esses textos/enunciados são produzidos em certo contexto, situado em determinada esfera ou campo de atividade humana, envolvendo certos interlocutores e objetivos específicos, e são constituídos de forma multimodal (com uso de diferentes linguagens e mídias): são **formas específicas** do uso da língua, a que Bakhtin (1953) chamou de **gêneros do discurso**. Esses gêneros são, portanto, modos de interação verbal criados no âmbito das diversas esferas (ou campos) de atividade humana, constituídas sócio-historicamente, e cada qual reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das suas esferas de origem, através de seu *tema* (o que é dito), de seu *estilo verbal* (os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais usados para dizer o que se quer dizer) e de sua *construção composicional* (o modo de organizar esse dizer).

Essas formas de uso situado da língua, articulada com outras linguagens – a que passaremos a denominar de práticas de linguagens –, é o nosso objeto de ensino, portanto. O compromisso desse componente curricular (e da escola, em última instância) é com a ampliação do conhecimento que os(as) estudantes têm dessas várias práticas: de como podem, por um lado, “configurar” os textos em determinados gêneros, e por outro, construir sentidos sobre aqueles que são dados à leitura/escuta nas mais variadas esferas (ou nos campos de atuação) nas quais interagimos.

Mas que práticas são essas? O que caracterizam as práticas contemporâneas de linguagem? E o que muda em relação ao compromisso de Língua Portuguesa com a formação do(a) estudante?

Sabemos que com as tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs) cada vez mais essas práticas de linguagem envolvem textos “multi”: que se configuram em gêneros **multissemióticos** e **mutimidiáticos**, porque convocam várias linguagens (linguísticas, visuais, corporais, sonoras) que suportam diferentes mídias (impressa, radiofônica, televisiva, digital) para construir sentidos; e **multiculturais**, porque as interações favorecem o convívio com repertórios culturais diversificados que ampliam a convivência entre culturas (embora nem sempre seja uma convivência respeitosa

e ética), e possibilitam intercâmbios e hibridismos nos modos de dizer e nos modos de pensar e de ser dos sujeitos.

Referimo-nos aqui a práticas que os estudos anteriores sobre letramentos não contemplavam, visto que até então as **práticas de letramentos** tratavam da multiplicidade e da variedade de práticas que privilegiavam o escrito/impresso (o chamado letramento da letra). O reconhecimento dos novos letramentos, que implicam novos arranjos de linguagens, novos comportamentos, novas formas de produzir e fazer circular os textos, levou à formulação do conceito de **multiletramentos** que veio agregar esses novos “multi” que cada vez mais caracterizam os textos: as **multissemióticas** (linguagens e mídias) e a **multiculturalidade** (multiplicidade de culturas), que, segundo Garcia Canclini (2004, p.14), é “a justaposição de etnias ou grupos em uma cidade ou nação”. Nesse contexto, o conceito de multiculturalidade promove uma diversidade de opções simbólicas, propiciando fusões e produções híbridas, distanciando-se da ideia do multiculturalismo, que exalta um grupo étnico sem problematizar a inserção de outros grupos em unidades sociais e culturais complexas e de larga escala.

Considerar na prática de sala de aula os estudos sobre os novos e multiletramentos, significa definitivamente ultrapassar os limites das práticas de letramentos escolares, restritas à leitura de textos expositivos comuns aos livros didáticos e afins, e à produção de respostas às perguntas feitas em exercícios de leitura ou à produção de resumos e redações escolares que não encontram outros fins, senão a avaliação e não encontram outros leitores, senão o(a) professor(a); significa também ir além das práticas de letramento da letra, do impresso.

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários.

[...]

Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar 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 e uma interação e trato com o diferente. (BNCC, 2017: 67-8)

O ensino de Língua Portuguesa passa a ter, portanto, o compromisso de ampliar o repertório do(a) estudante, incorporando essas práticas de linguagem contemporâneas, marcadas pela diversidade de linguagens, mídias e culturas, e com clareza sobre as implicações pedagógicas dessa ação.

Uma delas é reconhecer o que significa a inserção nessas práticas: novos saberes e fazeres são necessários. Investir no desenvolvimento e aprimoramento de competências e habilidades necessárias para a inserção nessas práticas, visando à formação do sujeito de forma integral, envolve ter esses novos saberes e fazeres como objetos e objetivos de ensino e de aprendizagens.

O primeiro passo nessa direção é tornar a sala de aula de Língua Portuguesa um espaço que propicie a ação de linguagem em práticas sociais diversas, um lugar onde os sujeitos interajam com e pelas linguagens, construindo, coconstruindo e reconstruindo conhecimentos e identidades.

Isso significa que as situações didáticas envolvendo a leitura/escuta e a produção de textos em sala de aula devem favorecer a experiência com uma diversidade de gêneros próprios de práticas de diferentes campos de atuação, em especial os privilegiados pela BNCC para o Ensino Fundamental – Anos Finais, quais sejam: o jornalístico-midiático, o artístico-literário, o de práticas de estudo e pesquisa, e o de atuação na vida pública (Cf. BNCC, 2017: 82-4). A essas práticas devem, ainda, estar associadas a prática de análise e reflexão linguística sobre esses gêneros e as práticas em que estão inseridos.

Para o trabalho com o eixo Leitura, a BNCC propõe o seguinte:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BNCC, 2017: 69)

Para tanto, a BNCC (2017: 70-2) orienta que o tratamento das práticas leitoras deve supor uma articulação com as práticas de uso e reflexão sobre a língua e apresenta a seguinte proposta de abordagem dos textos nas atividades de leitura:

- Resgatar as condições de produção e recepção dos textos.
- Perceber o diálogo entre textos.
- Reconstruir a textualidade, recuperar e analisar a organização textual, a progressão temática e estabelecer relações entre as partes do texto.
- Refletir criticamente sobre as temáticas tratadas e sobre a validade das informações apresentadas.
- Compreender os efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos nos textos.
- Fazer uso de estratégias e procedimentos de leitura.
- Favorecer a adesão às práticas de leitura.

No eixo de Produção de textos (BNCC, 2017:74-5), em que estão relacionadas as práticas de linguagem de cunho autoral individual ou coletivo, envolvendo gêneros escritos, orais e multissemióticos, espera-se também uma articulação com as práticas de uso e reflexão sobre a língua, em que sejam objeto de conhecimento, assim como nas atividades de leitura, as condições de produção dos textos; a importância do diálogo e da relação entre textos na constituição do conteúdo temático. A esse propósito ressalta-se a importância de favorecer a alimentação temática sobre o assunto a ser tratado, com leituras e discussões que possibilitem selecionar informações, dados e argumentos necessários à construção da textualidade em que se respeita o grau de informatividade que se espera do texto. Cabe ainda trabalhar com outros elementos que ajudam a construir a textualidade, levando em conta a forma composicional – como organizar/hierarquizar as informações –, articulando-as de modo

coerente, usando para isso recursos linguísticos e multissemióticos que também marcam o estilo dos gêneros. Os aspectos notacionais e gramaticais e as estratégias de produção (as ações envolvidas no processo de produção, como planejar, textualizar, revisar, editar – com uso de *softwares* –, reescrever e avaliar os textos) são também relacionados como objetos de conhecimento.

Ao referir-se ao eixo da Oralidade, a BNCC (2017: 77) acrescenta que, quando estiver em foco a escuta ou a produção de textos orais (em situações de interação face a face ou não), é preciso investir na compreensão das especificidades desses gêneros, investigando e compreendendo os efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos (dentre os quais o timbre, o volume, a intensidade, a pausa, o ritmo e a expressividade da fala, a gestualidade que acompanha a fala), bem como os efeitos sonoros, a sincronização, nos casos em que o gênero pede.

Merece destaque a abordagem da relação entre fala e escrita nesse eixo. Para as recentes teorias de letramento, assim como acontece com as práticas de leitura e de produção de textos que têm seus limites atenuados – uma vez que, num processo de compreensão de um texto, podemos mobilizar práticas e procedimentos de escrita (como a produção de marginais, esquemas e resumos, por exemplo), assim como em um processo de produção lemos textos para saber mais sobre o assunto que será tratado na produção –, a distinção entre oralidade e escrita é bastante relativizada.

Se, por um lado, encontrarmos afirmações de que a escrita pressupõe mais planejamento que a fala, por outro, uma observação mais atenta demonstra que há eventos falados mais planejados do que alguns escritos. De fato, há gêneros mais cotidianos, que circulam em esferas mais familiares e, portanto, requerem uma linguagem mais informal, menos planejada. Contudo, há também gêneros, tanto escritos quanto orais, típicos de situações mais formais e que exigem mais cuidado e planejamento por parte do locutor. Comparem-se, por exemplo, a fala preparada para uma palestra e a espontaneidade do texto de um bilhete ou de uma carta pessoal. Assim, apesar de apresentarem uma forma de exteriorização oral, muitos gêneros presentes em situações mais formais não são mais “simples” do que qualquer forma de escrita, nem menos importantes para a construção da cidadania. É o caso, por exemplo, dos vários gêneros orais formais e públicos, como os debates, as palestras, os seminários, as entrevistas de emprego, entre outros.

Na realidade, nem sempre é possível isolar um tipo de linguagem de outro. Na palestra, por exemplo, apesar de estar falando, o palestrante normalmente tem como base um texto pré-preparado para apoiar sua fala. O mesmo acontece nos telejornais ou no teatro, que contam com um roteiro escrito a ser seguido. Ou seja, nessas situações, apesar de orais, esses gêneros estão sempre intrinsecamente ligados à linguagem escrita que, em geral, lhes serve de apoio.

Por essa razão, as práticas de linguagens orais exigem a mesma atenção, como objetos de conhecimento, quanto qualquer outra prática.

Como a coleção organiza o trabalho com a leitura/escuta e a produção de textos orais e escritos

As atividades de leitura/escuta e produção de textos orais e escritos são os eixos centrais nos capítulos de Leitura e Produção e de Práticas de literatura. Nos capítulos de Estudos Linguísticos

e Gramaticais, aparecem sempre que possível, como apoio ao trabalho de reflexão metalinguística lá priorizado. Embora boa parte do que apresentaremos aqui seja válida para as práticas propostas nesses dois tipos de capítulos referidos, daremos destaque ao trabalho proposto nos capítulos de Leitura e Produção de textos. Para o tratamento dos capítulos de práticas do campo artístico-literário, será destinado um tópico específico logo adiante.

Nos capítulos de Leitura e Produção de textos, a seleção textual varia quanto aos gêneros e esferas/campos em que circulam e o trabalho proposto procura atender às orientações dispostas na BNCC, quanto à abordagem das práticas e dos textos.

As atividades voltadas para a **leitura/escuta de textos** cumprem diferentes finalidades, como: ler/escutar para se posicionar em relação ao dito, para estudar o gênero do texto, para fruí-lo esteticamente; para saber mais sobre o tema abordado (em geral servindo de alimentação temática para a produção do texto sugerida no capítulo); para refletir sobre o uso de certos recursos na produção de efeitos de sentido e ler para se preparar para uma apresentação. Nesse processo, promovem o desenvolvimento de capacidades de compreensão e de apreciação e réplica³, bem como o aprendizado de procedimentos de leitura⁴ variados, como os envolvidos no processo de pesquisa para seleção de textos, considerando os objetivos e o recorte da pesquisa, tais como busca de palavras-chave, leitura inspeccional dos textos/livros (leitura do índice, de títulos, subtítulos, leitura de apresentações ou primeiros parágrafos, observação de imagens etc.); ou os envolvidos no estudo de um texto, como sublinhar palavras-chave e trechos significativos, fazer anotações à margem do texto (produzir marginais) ou em caderno a parte sobre o que ouviu ou assistiu, elaborar resumos ou esquemas que ajudem a sintetizar o que foi lido/entendido e que também poderá ser usado como apoio à fala em uma apresentação oral ou um debate.

As capacidades de leitura/escuta são solicitadas:

- a) nas aberturas dos capítulos, em que se convida o(a) estudante a ler e discutir textos multimodais (gráficos e infográficos, anúncios e cartazes publicitários, pôsteres, charges, ilustrações artísticas etc) que, em geral, favorecem a ativação do conhecimento prévio do(a) estudante sobre o conteúdo temático e/ou o gênero abordados no capítulo;

³ A pesquisadora Roxane Rojo, em seu texto **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania** (2004), apresenta o conjunto de capacidades de leitura a serem desenvolvidas para que um leitor se torne proficiente. Dentre essas capacidades estão a de compreensão e as de apreciação e réplica. **Capacidades de compreensão:** ativação de conhecimentos prévios, antecipação ou predição de conteúdos, checagem de hipóteses, localização e/ou cópia de informações, comparação de informações, produção de inferências locais e globais, generalização. **Capacidades de apreciação e réplica:** recuperação do contexto de produção do texto, definição de finalidades e metas da atividade de leitura, percepção das relações de intertextualidade (no nível temático); percepção das relações interdiscursivas (no nível do discurso); percepção de outras linguagens; elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.

⁴ Para saber mais sobre os procedimentos de leitura, confira os textos de Garcez e Bräkling citados nas referências bibliográficas.

- b) na seção *Leitura*, em questões propostas para a exploração do texto a ser lido, que podem aparecer em diferentes subseções e boxes, com diferentes objetivos, como:

- i. antecipar o conteúdo do texto ou levantar hipóteses (no box *Antecipando a leitura com a turma*), que podem solicitar a leitura inspeccional do texto ou promover uma discussão que também favoreça a ativação de conhecimentos prévios sobre o assunto abordado ou o gênero oferecido à leitura;
- ii. compartilhar com os(as) colegas as primeiras compreensões e impressões sobre o que leram, por meio de uma **discussão oral** (na subseção *Primeiras Impressões*, que permite a negociação de sentidos entre pares, potencializando o exercício do diálogo, da empatia e da cooperação). As questões podem solicitar localização de informações, inferências, checagem de hipóteses levantadas antes da leitura, generalizações e mesmo apreciações éticas ou resgate do contexto de produção;
- iii. estudar o texto, aprofundando a análise sobre o seu contexto de produção, os recursos usados na sua construção para produzir sentidos (na subseção *O texto em construção*). As questões propostas podem solicitar análise dos usos de recursos linguísticos, discursivos ou textuais que promovem o desenvolvimento das capacidades de compreensão e de apreciação e réplica, solicitando desde a localização de informação até a percepção de relações intertextuais, discursivas e de outras linguagens ou de elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos que podem ser percebidos no texto. (Cf. nota de rodapé 3.)

- c) na seção *Produção de texto*, quando as questões propostas nas atividades são prioritariamente voltadas ao estudo do gênero selecionado para a produção.

É importante esclarecer, ainda, que nas atividades da seção *Leitura*, sugerimos diferentes modalidades didáticas⁵ nesse eixo, como a leitura em voz alta pelo(a) professor(a), a leitura colaborativa (ou compartilhada), a roda de conversa (ou de leitores), a leitura individual ou em grupos para interpretação do texto. Essas diferentes modalidades cumprem a função de atender a variadas finalidades do ensino de leitura e também ao desenvolvimento da autonomia e da colaboração do(a) estudante, competências importantes para a sua formação integral. A cada modalidade proposta são apresentados ao(a) professor(a) esclarecimentos e orientações sobre como mediar a leitura. Muitos dos procedimentos de leitura citados também são solicitados durante o trabalho com essas modalidades.

As atividades propostas na seção *Produção de texto orais ou escritos* têm como finalidade a experiência de leitura no gênero a ser produzido no capítulo, estudando-o no modo como se configura.

⁵ Para saber mais sobre modalidades didáticas de leitura, leia **Modalidades organizativas e modalidades didáticas no ensino de linguagem verbal**, de Kátia Lomba Bräkling. Disponível em: https://www.academia.edu/18095928/Modalidades_Organizativas_e_Modalidades_Did%C3%A1ticas_no_Ensino_de_Linguagem_Verbal. Acesso em: 31 ago 2018.

Na subseção *Conhecendo o gênero*, é apresentado um conjunto de atividades que possibilita a observação das características do gênero em foco, no que se refere à prática a que está vinculado (o campo de atuação), ao conteúdo temático, à forma composicional e ao estilo.

Vale destacar que muitas vezes um ou mais textos selecionados para a seção *Leitura* podem ser representativos do gênero a ser produzido. Em geral acontece com gêneros mais complexos e naturalmente mais extensos, como uma reportagem de divulgação ou um artigo de opinião. Nesses casos, a abordagem do gênero realizada na subseção *O texto em construção* é retomada nas atividades da subseção *Conhecendo o gênero*, ou são retomados, nessas atividades, trechos dos textos explorados na leitura para comparar certas marcas do gênero em mais de um exemplar.

A subseção *Produzindo o texto* é destinada a fornecer todas as orientações necessárias para o(a) estudante planejar o seu texto (1) partindo das informações que resgatam/definem o contexto de produção, no boxe *Condições de produção* (qual o gênero, o recorte temático, quem são os interlocutores e onde o texto deverá circular); (2) reconhecendo as ações que deverá realizar para produzir o seu texto, apresentadas no tópico *Como fazer?*; e (3) reconhecendo os critérios para produzir e avaliar a sua produção, no tópico *Avaliando*, onde há sempre uma tabela que retoma as características do gênero estudadas em forma de critérios.

Práticas no campo artístico-literário

A literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso.

Roland Barthes

A noção de campos de atuação trazida pela BNCC remete às contribuições de Bakhtin e seus colaboradores e, no contexto da escolarização, implica uma formação comprometida com o desenvolvimento de habilidades requeridas no exercício de diferentes práticas de linguagem, das diferentes áreas da vida em sociedade.

No que se refere ao campo artístico-literário, isso se traduz em oferecer aos(as) adolescentes situações de aprendizagem com descoberta, estranhamento, encorajamento à significação, com análise e contextualização de diferentes formas artísticas e poéticas, bem como com processos de autoria, de modo que o processo resulte em conhecimentos diferenciados, porque necessariamente mediados pela experiência estética⁶.

As escolhas dos textos para essas situações não são neutras, muito especialmente quando se assume no letramento literário

6 Jauss (2002) formula a experiência estética como decorrente de três níveis de ações, interdependentes, do leitor sobre o texto: a *poiesis*, a *aisthesis* e a *katharsis*. A *poiesis* é a ação criadora de universos ficcionais, que o leitor também exerce como coautor do texto, perseguindo a construção de sentidos, por meio da “retórica do texto”, ou seja, do que está textualmente dado no trato diferenciado da linguagem; a *aisthesis* funda-se na ruptura com a percepção cotidiana, em um processo de “estranhamento” que libera o universo do imaginário e da fantasia na projeção de outras realidades possíveis; a *katharsis*, como na formulação aristotélica, é a identificação do leitor com o objeto, com decorrentes ações catárticas (liberação de emoções e sentimentos) e éticas (juízos de valores culturais).

o compromisso com os multiletramentos⁷. Nos termos da BNCC, “trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, *representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica* [...]” (BRASIL/MEC/SEB: 2018: 54, com grifos nossos).

Assim, a *diversidade* é um princípio que se coloca na organização curricular das atividades desse campo, de modo que os(as) estudantes possam ter experiências significativas com “diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países” e que contemplem “o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis” (Idem, 155).

Em consonância com essas indicações, a obra compreende que o acesso ao cânone é um direito⁸ a ser garantido pela escola, mas de maneira que não se anule o igualmente legítimo direito a formas outras de expressão, representação e construção, artísticas e literárias, com as visões de mundo, processos identitários e culturais a que remetem.

A centralidade da leitura literária

Nas dinâmicas culturais, não há a segregação entre as produções literárias e as de outras artes e entre o que se legitimou como canônico e o que é considerado externo a ele, como um modo de organizar o conhecimento, com a fragmentação exagerada das perspectivas especializadas, levou a crer e influenciou (e ainda influencia) a escolarização da literatura. Muito pelo contrário, os trânsitos entre as produções artísticas e literárias são intensos, criativos e plurissignificativos.

Cabe ao componente Língua Portuguesa considerar esses trânsitos, mas, na medida em que seu trabalho faz parte de um currículo integrado, focar especialmente no desenvolvimento de comportamentos leitores, com as habilidades a isso inerentes. Assim, seu trabalho deve promover a percepção de como recursos de outras práticas de arte, suas linguagens e recursos, concorrem para efeitos de sentidos, já as vivências das práticas nas diferentes linguagens artísticas devem ser garantidas no componente Arte.

Ainda na perspectiva de um trabalho integrado, comprometido com a formação integral de crianças e adolescentes, é que a BNCC indica um conjunto de competências gerais e, em diálogo com elas, competências que ganham contornos dentro das áreas de conhecimento. A depender da situação de aprendizagem a ser configurada, diferentes competências, com as habilidades a elas intrínsecas, poderão ser aprimoradas, mas há que se observar que as atividades no campo artístico-literário, em Língua Portuguesa,

7 “[...] o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e comunica.” (ROJO, 2012, p.13).

8 No contexto da redemocratização brasileira, o crítico Antonio Candido (1995: 244-245) colocou em discussão a literatura como um direito fundamental, destacando sua força de humanização: pela leitura da forma literária, leitores podem construir experiências e conhecimentos, às vezes de forma difusa e até inconsciente, que lhes permitam (re)descobrir sentimentos, emoções e visões de mundo.

precisam estruturar-se centralmente (mas não exclusivamente) em função da **competência específica 5**, de Linguagens::

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL/MEC/SEB: 2018).

Assim, comportamentos leitores e habilidades inerentes ao campo artístico-literário, em Língua Portuguesa, devem confluir para uma centralidade, ou nos termos da BNCC, para certo “privilégio do letramento da letra”. Em síntese, espera-se um compromisso com a formação do leitor literário, com a exploração de um repertório diversificado, que lhe permita estabelecer relações de sentidos entre a literatura (canônica e não canônica) e outras artes.

Essa construção, ao passo mesmo que aproxima jovens leitores e leitoras de textos com problematizações que processualmente apoiem leituras, deve buscar promover também a metacognição, de modo que as experiências estéticas permitam desvelar o que faz um(a) leitor(a) de literatura.

Ou seja, para além do repertório mínimo construído ao longo da escolarização, os(as) estudantes devem levar dela as ferramentas necessárias para continuarem, ao longo da vida e com autonomia, a se implicar em outros pactos de leitura, conforme seus desejos e interesses, com possibilidade de fazer com critérios e escolhas que tragam: realização pessoal, desafios, ampliação de gostos, possibilidade de variação de leituras, trocas com outros(as) leitores(as).

Nesse sentido, a sala de leitura, a sala de aula, o anfiteatro escolar, os equipamentos culturais públicos do entorno escolar, precisam se configurar como uma comunidade leitora, em que o(a) professor(a) tanto “encene” (LERNER, 2002) o que faz um(a) leitor(a), como mobilize estudantes para também se implicarem nesse processo, com protagonismo.

Dessa forma, os capítulos, bem como as sequências didáticas e os objetos digitais de aprendizagem que a eles se articulam, estruturam itinerários formativos que buscam:

- dar aos espaços escolares a dimensão de locais privilegiados para a formação de comunidades de leitores literários;
- oportunizar processos colaborativos de construção de sentidos e significados que favoreçam o aprimoramento de capacidades básicas de leitura e de outras necessárias à fruição de textos literários;
- incentivar práticas de leituras que concorram para a formação autônoma e crítica dos(as) jovens leitores(as).

Sem, evidentemente, esgotar indicações para o(a) professor(a), cujas experiências de leitura têm papel fundamental na definição do projeto educativo, a obra busca, dentro do princípio da diversidade, organizar um conjunto de leituras que seja significativo também como iniciação nos gêneros literários⁹.

9 Diferentemente da maior parte dos gêneros de outras esferas, os literários não são passíveis de sistematização muito estreita. Tampouco é consensual, na Teoria Literária, o debate acerca dos gêneros. Optamos por seguir a discussão de Anatol Rosenfeld (2004), dada sua flexibilidade no tratamento da lírica, da épica e do drama e suas interseções, e o responsável diálogo com posições que ganharam relevo na teoria dos gêneros literários.

Muito mais do que estudar “características” dos gêneros literários, o que se pretende é ajudar os(as) estudantes a perceber os modos como eles fundam realidades ficcionais, para melhor usufruírem delas, na esteira do que defende RANGEL:

Os escritores pressupõem que seus leitores conhecem os gêneros e jogam com esse conhecimento. Os mundos de ficção que nos propõem são moldados em formas que (re)conhecemos facilmente: personagens, situações, cenários, intrigas, modos de dizer, recursos, truques. Todo esse arsenal proporcionado pelos gêneros é utilizado para criar ou frustrar expectativas, para satisfazer e pacificar o leitor ou para surpreendê-lo e despertá-lo de velhos encantamentos, propondo-lhe outros. Por isso mesmo, a familiaridade com os gêneros permite ao leitor apreciar a habilidade de um escritor, seu gênio composicional, as características e o rendimento particular de seu estilo.

Sem isso, dificilmente se produz um verdadeiro encontro entre autor e leitor; dificilmente se estabelece um convívio amoroso. (*Apud.* BRASIL, MEC, 2006)

Com essas premissas, em cada volume, os capítulos 2 e 5 serão voltados a práticas com gêneros em que predominem o narrar, seja em prosa, seja em poesia, seja por meio da multimodalidade. O capítulo 8 trará práticas com gêneros da poesia. E o 11 promoverá a interface entre a literatura e o teatro, com centralidade na dramaturgia.

Em todos eles, os eixos de leitura, produção textual (oral, escrita ou multimodal) e análise linguística e multissemiótica se articularão em função de pequenos eventos de letramentos, considerando a escola como uma comunidade leitora, mas também promovendo a tomada de outros públicos e espaços do contexto em que se insere a escola como possibilidades para a produção e circulação das produções discentes, com mobilização do protagonismo dos(as) adolescentes, bem como o diálogo com os(as) artistas e escritores(as) locais.

Na esteira do que propõe Street (2014), contemplar eventos e práticas de letramentos que fazem parte das culturas locais pode permitir “organizar programas e desenvolver currículos de um modo mais socialmente consciente e explícito”, com possibilidade de a escola conhecer mais a identidade cultural da comunidade em que atua, ao passo mesmo em que também se torna agência de letramento dela.

Oralidade

O trabalho com gêneros orais e oralidade também está fundamentado nos princípios e pressupostos definidos pelos documentos oficiais de referência já citados e nas propostas elaboradas pelos professores Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, que enfatizam a importância do ensino dos gêneros orais na escola. O trabalho com a oralidade perpassa toda a obra, mesmo havendo momentos e propostas específicas para aprofundá-lo.

Considerando a oralidade uma das práticas da linguagem de Língua Portuguesa, a coleção trabalha os gêneros orais como formas relativamente estáveis de enunciados que utilizamos em diversas situações de comunicação e como instrumentos de ação linguística. Também são trabalhados o reconhecimento das características gerais dos gêneros orais, suas produções, finalidades e as características estruturais e linguísticas do texto falado. Assim, optamos

pela apresentação de textos orais de gêneros diversos que, ao serem analisados, servem de suporte à produção de outros textos orais e também de textos escritos que admitem marcas de oralidade.

Como a coleção realiza o trabalho com práticas de pesquisa

As noções introdutórias de pesquisa presentes na obra têm como objetivos ampliar a participação dos(as) estudantes nas práticas de pesquisa e promover o reconhecimento da importância dos procedimentos de pesquisa para dar continuidade aos estudos e desenvolver o pensamento científico e crítico a respeito das práticas de linguagem do campo da pesquisa e da divulgação científica. As noções introdutórias de pesquisa são apresentadas:

- a) nos capítulos que têm como destaque as práticas e os gêneros do campo de estudo e pesquisa, cujo objetivo é desenvolver habilidades e aprendizagens de procedimentos de pesquisa envolvidas na leitura/escuta e na produção de textos de divulgação científica;
- b) no boxe *Pesquisa em foco*, para sistematizar e evidenciar práticas de pesquisa em momentos específicos, como em sequências de atividades de leitura e de produção de texto que envolvem análises do discurso construído e seus efeitos de sentido, observação de aspectos comuns de pequenos *corpora* de textos de determinado gênero, visando a sistematizações, tomada de notas e elaboração de esquemas para realização de apresentações orais, elaboração de questionários para aplicar em pesquisas e entrevistas visando à produção, análise de métricas das mídias sociais, para avaliar o grau de engajamento do público em *posts*, entre outros.

Embora boa parte das noções introdutórias de pesquisa esteja mais evidente nos capítulos destinados à leitura/escuta e à produção de textos, elas também podem ser encontradas nos demais capítulos. Nos capítulos de práticas e gêneros do campo artístico-literário, os procedimentos de pesquisa estão presentes não só na elaboração e análise processual dos textos, mas também na curadoria de fontes e dados e na análise deles, como ocorre, por exemplo, na exploração da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, com o objetivo de que os(as) estudantes se pensem como leitores a partir dela.

Já nos capítulos que priorizam o eixo de análise linguística e semiótica, as práticas de pesquisa aparecem, por exemplo, em uma sequência de atividades que envolvem a coleta e análise de relatos orais, a fim de identificar a frequência com que aparecem pronomes do caso reto ou do caso oblíquo como complementos verbais. Por fim, os(as) estudantes relacionam os resultados obtidos a uma situação-problema de seu cotidiano – o uso de pronomes retos como complemento verbal, o que fere as regras da gramática normativa. Esse percurso de pesquisa permite, assim, que os(as) estudantes analisem diferentes usos da língua e reflitam sobre o porquê de certos usos considerados desvios em relação ao português padrão.

Conhecimentos linguísticos

Especialmente nos últimos vinte anos, o ensino de gramática na escola tem sido motivo de muitas discussões que ultrapassaram, inclusive, os muros da escola. Tais discussões chegaram a gerar uma falsa questão sobre a relevância ou não de se ensinar gramática. Como bem coloca Antunes (2003: 88), a questão é falsa porque

não se pode falar nem escrever sem gramática. O que deve mover as discussões é, na verdade, *qual* gramática ensinar, o que implica, também, refletir sobre *como* ensinar. Em outras palavras, não se trata de discutir se devemos ou não ensinar gramática na escola, mas de pensar na seleção de conteúdos que sejam relevantes para o desenvolvimento da competência comunicativa dos(as) estudantes, uma vez que entendemos a linguagem como forma de interação.

Assim, o que se critica no ensino de gramática é a seleção de um conteúdo pautado na concepção de língua como um sistema inflexível, imutável, que resulta em uma gramática descontextualizada, baseada em compêndios gramaticais ligados a uma tradição normativa muito distante dos usos reais da língua escrita ou falada – até mesmo pela atual parcela da sociedade que se autodefine como bons falantes da língua portuguesa; uma gramática das palavras ou frases fragmentadas, isoladas dos interlocutores; uma gramática das classificações e nomenclaturas, do certo e do errado, distante da vivência da língua que se vê nos textos orais e escritos, formais e informais que circulam nas diferentes esferas sociais e de atividade humana.

Entendemos que para os(as) estudantes ampliarem a sua *competência discursiva* não se pode mais restringir os estudos da língua a essa *matéria gramatical*. É preciso ir além e descobrir o que está abaixo dessa “ponta do iceberg” (Bagno, 1999: 9) a que chamamos de gramática normativa:

A língua é um enorme iceberg flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada norma culta. Essa descrição, é claro, tem seu valor e seus méritos, mas é parcial (no sentido literal e figurado do termo) e não pode ser autoritariamente aplicada a todo o resto da língua – afinal, a ponta do iceberg que emerge representa apenas um quinto do seu volume total. Mas é essa aplicação autoritária, intolerante e repressiva que impera na ideologia geradora do preconceito linguístico.

Assim, considerando o processo de universalização do ensino que possibilitou o acesso à escolarização das diferentes classes sociais, pensar o ensino de Língua Portuguesa passa, obrigatoriamente, pela aceitação, por parte da escola, da diversidade linguística, ou seja, pelo reconhecimento de que, no interior de uma mesma língua, há uma grande variedade de outras línguas e linguagens convivendo ao mesmo tempo (línguas estrangeiras, jargões, regionalismos, dialetos sociais etc.) – todas elas reflexo das particularidades da esfera e, conseqüentemente, do gênero em que se inserem –, fenômeno a que Bakhtine seu círculo chamaram de *plurilinguismo*.

O reconhecimento de que tal diversidade é constitutiva de qualquer língua pode (e deve) resultar no fim da crença de que existe uma linguagem melhor ou mais correta do que outra e, conseqüentemente, deve resultar no fim do preconceito linguístico, o que implica que a escola, nas aulas de Língua Portuguesa, assumira uma postura menos “normativa”, aceitando as diferentes formas de expressão oriundas de diferentes contextos sociais.

As teorias linguístico-enunciativas do início do século XX, como as de Bakhtin e seu círculo, já argumentam em favor da desmitificação da ideia de uma única forma, melhor, mais correta e, portanto, modelar de utilização da língua. Ao criticar aqueles que consideram a língua como um sistema de formas normativas, Volóchinov (1929: 127), um

dos teóricos do círculo, afirma que só se pode falar em correção se a língua em questão for uma língua morta, estática. Caso contrário, se estamos falando de uma língua viva, situada e em constante evolução, esse critério não se aplica.

Ao mesmo tempo, se o papel da escola é, mais do que reforçar habilidades e comportamentos já existentes, contribuir para que os(as) estudantes desenvolvam novas capacidades que lhes possibilitem aprimorar sua competência linguística, interagindo de forma adequada diante de textos de diferentes esferas/campos sociais e, principalmente, em situações nas quais as normas mais prestigiadas são solicitadas, a escola não pode se furtrar a ensiná-las, pois são elas que estão presentes nas situações formais públicas, nas entrevistas de emprego, nos meios de comunicação, nas esferas políticas etc.

Em termos metodológicos, para escapar a esse aparente paradoxo – acolher as diferentes linguagens e priorizar o estudo das normas urbanas de prestígio –, a escola pode trabalhar o ensino da língua materna levando em consideração o que Vygotsky (1933/1978: 94) defende quando afirma que, como o aprendizado possui um caráter social, ele se inicia muito antes de as crianças entrarem na escola. Dessa forma, todo conhecimento construído no âmbito escolar tem como base experiências prévias vividas no cotidiano dos(as) estudantes.

Aplicando tal ideia ao ensino de língua materna na escola, pode-se então dizer que o trabalho com as variedades urbanas de prestígio deve se dar a partir da própria linguagem e dos gêneros de que os(as) estudantes se utilizam em seu meio social cotidiano fora da escola. Como afirmam Rojo & Batista (2003: 21), citando Oswald de Andrade, há de “se chegar à química, pelo chá de erva-doce”, ou seja, há de se ensinar a variedade padrão da língua considerando a linguagem cotidiana dos(as) estudantes.

Em síntese, nas aulas de Língua Portuguesa, o fortalecimento da cidadania pode ser alcançado de várias formas: uma delas é abordar, ao mesmo tempo, questões de variação linguística e trabalhar as variedades urbanas de prestígio como parte do conjunto das variedades da nossa língua portuguesa. Além disso – e principalmente –, o exercício da cidadania, como vimos, pode ainda ser garantido e ampliado com o desenvolvimento do senso crítico também proporcionado por um ensino com base numa noção sócio-histórica e discursiva da língua e dos gêneros.

Como a coleção organiza o trabalho com os conhecimentos linguísticos

Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses. (BNCC, 2017: 78)

Como você já deve ter conferido, organizamos a proposta desta coleção em quatro unidades, cada uma com três capítulos. Em cada

um desses capítulos procuramos focar a leitura e a produção de textos variados – orais, escritos e multimodais – dos quatro campos de atuação propostos pela BNCC (campo de atuação na vida pública, artístico-literário, jornalístico-midiático e práticas de estudo e pesquisa) e o estudo linguístico-gramatical. Entretanto, tal divisão não implica separação ou falta de diálogo entre os eixos leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica, como você também poderá conferir. Mantendo a coerência com as perspectivas teóricas assumidas na coleção, o trabalho com os conhecimentos linguísticos se realiza ao longo de todos os capítulos.

Nos capítulos de Leitura e Produção e de Práticas de literatura, que, dentro de suas especificidades, se organizam em torno do acesso à leitura e à produção de textos de diferentes gêneros, são explorados os conhecimentos linguísticos (e semióticos) usados para a construção da textualidade e do discursivo de cada um dos gêneros analisados ou solicitados. Nos capítulos de Leitura e Produção, por exemplo, essa abordagem é realizada na seção *O texto em construção*, na qual os(as) estudantes serão solicitado(as) a observar os usos de certos recursos como: os de referência (usos de substantivos, adjetivos, pronomes e advérbios) e de conexão – que ajudam na construção da progressão dos textos (usos de conjunções e advérbios); os de marcação da presença de diferentes vozes (uso do itálico e das aspas, em textos jornalísticos, de divulgação, literários etc.); os de modalização do discurso (escolhas linguísticas feitas para produzir determinados efeitos de sentido); os de uso metafórico da linguagem, em especial nos textos literários (também para a produção de certos efeitos de sentido) etc.

Além de todos esses conhecimentos linguísticos, explorados conforme as necessidades dos gêneros selecionados para o trabalho, também temos os capítulos de Estudos Linguísticos e Gramaticais, cujo foco é o conhecimento da língua como linguagem e como sistema.

Nesses capítulos, são propostas atividades que visam à observação de fenômenos linguísticos, como o caráter simbólico da linguagem, a variação linguística, o caráter polissêmico da língua e sua natureza dialógica e plurivocal, os quais ajudarão os(as) estudantes a refletir sobre a natureza da língua como linguagem, como forma de interação entre os sujeitos, considerando as especificidades das diferentes situações de comunicação. Também estão nesses capítulos os conhecimentos morfossintáticos, sintáticos e semânticos.

O objetivo dos capítulos de Estudos Linguísticos e Gramaticais não é o ensino da nomenclatura ou do conceito em si, mas a compreensão do fenômeno sempre que possível no potencial que ele representa como recurso da língua na construção de nossos discursos. Ou seja, procuramos destacar mais os efeitos de sentido que esses fenômenos possibilitam que criemos em nossos textos, tendo em vista as intencionalidades. Assim, o movimento metodológico que procuramos criar nesses capítulos é mais reflexivo: propomos a observação do fenômeno – em certas ocasiões até apresentamos o conceito previamente –, solicitando aos(as) estudantes a observação de seus usos nos textos de circulação social, nos mais diferentes gêneros: tiras, charges, poesias, propagandas, crônicas, verbetes ou artigos enciclopédicos, notícias, reportagens etc.

Tais capítulos funcionam, portanto, como uma espécie de “enciclopédia da gramática normativa”. É esse o “lugar” da apresentação das classificações gramaticais e das nomenclaturas.

Embora em todos os capítulos das unidades que compõem esta coleção a ênfase do trabalho com os conhecimentos linguísticos esteja naqueles recursos que efetivamente ajudam na observação e análise de seus usos nos textos, optamos por destinar aos capítulos de Estudos Linguísticos e Gramaticais um trabalho de metalinguagem e de apresentação de algumas regras da gramática normativa mais próximas das variedades urbanas de prestígio, por concordarmos com Morais (1999) e Soares (1997) que os(as) estudantes também têm o direito a esse tipo de conhecimento. Entretanto, consideramos importante enfatizar que, sempre que pertinente, apontamos usos, até mesmo pelos que falam segundo as normas urbanas de prestígio, que já não correspondem ao que essa gramática normativa define como norma. Além disso, também quando oportuno, destacamos a relação entre o recurso ou a norma e os efeitos de sentido que podem ser observados na escolha do seu uso.

No final dos volumes apresentamos, ainda, um Anexo de Conhecimentos Linguísticos destinado a complementar o trabalho com uma apresentação das principais regras da gramática normativa, além de propor o estudo de aspectos notacionais da língua que enfatizam ortografia – incluindo acentuação – e pontuação. Aqui também procuramos trabalhar com um movimento metodológico ora mais transmissivo, ora mais reflexivo, que possibilite, de um lado, o acesso a regras de convenção, de outro a observação e análise de pequenos *corpora* de ocorrências do aspecto ortográfico ou de usos de sinais de pontuação que selecionamos, de modo que, neste último caso, os(as) estudantes possam chegar a conclusões sobre tais ocorrências e usos.

Avaliação da aprendizagem para refletir sobre o ensino

Em geral, os alunos buscam corresponder às expectativas de aprendizagem quando encontram um clima favorável de trabalho, no qual a avaliação e a observação do caminho por eles percorrido sejam, de fato, instrumentos de autorregulação do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL/MEC/SEB, 1998: 94).

Entre os saberes e fazeres pedagógicos, avaliar se coloca para a escola contemporânea como o desafio de intervir de modo significativo nas aprendizagens. Parece ser consensual que, para ter esse alcance, avaliar não possa ser reduzido a aferições (exercícios, provas e testes) com caráter “final”, em busca da discriminação de estudantes que tenham ou não sido bem-sucedidos(as) nas aprendizagens e, como decorrência, mereçam ou não certas classificações.

Contrariamente a essa perspectiva já bastante questionada¹⁰ pelo debate educacional, o que se pretende é significar a avaliação como processo, com etapas interdependentes, e como equalização

10 A esse respeito recomendamos a leitura de HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio:** uma perspectiva construtivista. 24. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003; LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e preposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011; PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999. (Em *Leituras complementares*, você encontra um fragmento desse livro, que discute as interações docentes na avaliação formativa.)

de responsabilidades no contrato didático¹¹, para que se garantam aos(as) estudantes momentos e modos de regular as próprias aprendizagens por meio da mediação docente.

Nesse processo, seria importante articular etapas como:

- negociação das expectativas de aprendizagem, propiciando aos(as) estudantes a clareza sobre o percurso que se espera deles(as);
- levantamento de conhecimentos prévios relevantes para os conhecimentos a serem construídos;
- negociação de critérios para a aferição das aprendizagens em processo, possibilitando a autoavaliação contínua;
- sistematização do que foi aprendido e comparação com as expectativas iniciais, para a definição de retomadas ou avanços.

Claro que a qualidade das intervenções docentes é em grande parte o “motor” desse processo. Daí a relevância de que diferentes diálogos avaliativos – as anotações e devolutivas escritas, os questionamentos orais e até mesmo os silêncios cúmplices e comprometidos com os investimentos e as descobertas dos(as) estudantes em situações de aprendizagem – sejam explorados.

Os registros, em especial, podem ser situações privilegiadas para o(a) professor(a) reconhecer e dialogar com a singularidade de cada sujeito aprendiz, na medida em que, por meio deles,

o aluno seja informado de maneira qualitativamente diferente das já usuais sobre o que precisa aprender, o que precisa saber fazer melhor. Assim, as anotações, correções e comentários do professor sobre as produções do aluno devem oferecer indicações claras para que este possa efetivamente melhorar. (BRASIL/MEC/SEB, 1998: 94)

Os registros podem, ainda, favorecer a autonomia para as aprendizagens, como instrumentos de autoavaliação que aos(as) estudantes “possibilitem a tomada de consciência sobre o que sabem, o que devem aprender, o que precisam saber fazer melhor e que favoreçam maior controle da atividade, a partir da autoanálise de seu desempenho”. (Ibidem)

Se envolver os(as) estudantes na avaliação é condição mais que necessária para que o processo faça sentido para eles(as) e os(as) ancore na construção de conhecimentos, a especificidade dos conteúdos contemplados na disciplina Língua Portuguesa pode requerer, em alguns momentos, que certos objetivos de ensino “não sejam subordinados à necessidade de controle” para serem avaliados, como propõe Lerner¹².

11 A noção de contrato didático foi proposta, nos anos 1980, por pesquisadores franceses do ensino-aprendizagem da Matemática e migrou para as reflexões das demais áreas do conhecimento escolar. Na esteira da definição de Brousseau (“Os diferentes papéis do professor”. In: PARRA, Cecília; SAIZ, Irma (org.). **Didática da Matemática:** reflexões psicológicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996), um contrato didático se funda no conjunto de regras e expectativas que professor(a) e estudantes estabelecem em relação a seus papéis e ações, na condução das aprendizagens.

12 LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. São Paulo: Artmed, 2002. Em *Leituras complementares*, você encontra um fragmento dessa obra, que discute a necessidade de abrir mão do controle no processo avaliativo para certas práticas de leitura.

É o que acontece em certos aspectos necessários às práticas de leitura: Como avaliar se o(a) estudante se emocionou suficientemente com um poema? Como avaliar se o livro que ele(a) leu espontaneamente tinha exatamente o teor que compartilhou com os(as) colegas? Situações assim, apesar de fugirem do “controle”, por não caberem em aferições pontuais, podem ser oportunidades ímpares para o(a) professor(a) avaliar se a autonomia leitora tem sido suficientemente incentivada em suas práticas de ensino.

Como a coleção organiza o trabalho com a avaliação

Pautada nesses pressupostos, que concorrem para uma concepção formativa de avaliação (Perrenoud, 1999), a coleção propõe sistematicamente atividades que auxiliam o(a) professor(a) a articular as etapas do processo avaliativo.

Na abertura de cada capítulo, há a seção *O que você poderá aprender*, momento em que os(as) estudantes são convidados(as) a refletir sobre questões-chave para as aprendizagens esperadas ao longo do(s) capítulo(s), possibilitando a negociação das expectativas de aprendizagem e dos percursos didáticos propostos para o alcance delas.

Em caráter de avaliação inicial, são oferecidas, na seção *Converse com a turma*, perguntas para serem discutidas coletivamente, a fim de propiciar o levantamento e compartilhamento de conhecimentos prévios relevantes para as aprendizagens esperadas.

Além disso, o trabalho com a produção textual, oral ou escrita, conta com o apoio de *fichas de apoio à produção e à avaliação*: registros que sistematizam as aprendizagens relevantes sobre o gênero que foi nuclear no capítulo e podem servir tanto como pauta de critérios para os(as) estudantes trabalharem sua produção, com revisões e reescritas, como para o(a) professor(a) intervir na versão final, com indicações das correções necessárias e de outros comentários que julgar necessários para o progresso de cada estudante.

As *fichas de apoio à produção e à avaliação* contribuem para a preparação dos(as) estudantes em exames de larga escala por apresentar os critérios de correção, modelando as expectativas em relação aos aspectos discursivos e linguísticos da produção de texto, ao mesmo tempo que os tornam corresponsáveis pela avaliação.

Um desdobramento interessante que poderia ser feito a partir dessa dinâmica de produção textual prevista na coleção seria a composição de *portfólios*, em que cada estudante organizasse suas produções, e *fichas de apoio à produção e à avaliação*, favorecendo a percepção da progressão das aprendizagens.

Ao término de cada capítulo, há a seção *O que levo de aprendizagens deste capítulo*, em que, retomando as questões-chave dos capítulos, os(as) estudantes são incentivados(as) a sistematizar e considerar o que aprenderam.

Interdisciplinaridade, transversalidade e os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs)

Entendemos a **interdisciplinaridade** como um processo de relações entre os conhecimentos próprios dos diferentes componentes curriculares a partir de um tema ou de um objeto de estudo. Conforme enfatiza Fazenda (2008, p. 21), devemos ir além da simples junção de disciplinas para que o trabalho seja de fato

interdisciplinar. Esse modo de tratar o tema/o objeto de estudo e os saberes construídos em torno deles só é possível quando um grupo de professores se compromete em estabelecer essas relações com o objetivo de proporcionar experiências de aprendizagem que possibilitem aos(as) estudantes estabelecer e/ou perceber as relações entre os saberes na construção de uma compreensão mais aprofundada do tema/objeto de estudo.

Já a **transversalidade** se caracteriza por transpassar (ou atravessar) e articular as diferentes disciplinas por meio de temas que atendam às demandas da sociedade contemporânea. Nesse tipo de trabalho, também devem ser utilizadas metodologias que não permitam a fragmentação ou apenas a junção de componentes, pois a transversalidade é organizada por meio de processos criativos e de consenso teórico.

Ao articular os conhecimentos próprios da Língua Portuguesa com a abordagem dos **Temas Contemporâneos Transversais (TCTs)**, além de favorecer um aprendizado mais contextualizado e significativo – visto que eles tratam de questões que impactam fortemente a construção identitária e as relações em sociedade –, esta coleção busca favorecer a interdisciplinaridade e a transversalidade, uma vez que essa articulação supõe, necessariamente, dialogar com saberes de componentes curriculares das várias áreas de conhecimento. Os TCTs estão distribuídos em seis macroáreas temáticas: Meio ambiente, Multiculturalismo, Cidadania e civismo, Economia, Saúde e Ciência e tecnologia, conforme se vê a seguir.



Fonte: **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 16 maio 2022.

Dados os limites do que é possível realizar em um livro didático de um componente curricular, na coleção, há momentos em que sugerimos aos(as) professores(as) que se articulem para planejar atuações conjuntas no aprofundamento de temas/objetos de estudo. No Livro do Estudante também há algumas sugestões de diálogo com outros componentes, em proposições de breves pesquisas ou consultas envolvendo outros componentes curriculares.

Além disso, neste Manual, há, para cada volume, uma sugestão de projeto interdisciplinar que integram conhecimentos da área e/ou entre áreas.

ESTRUTURA DA OBRA

Esta é uma coleção voltada para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Apresenta quatro volumes, cada qual com quatro unidades, organizadas internamente em três capítulos: Leitura e Produção, Práticas de Literatura e Estudos Linguísticos e Gramaticais. A sugestão é que a cada bimestre seja trabalhada uma unidade completa.

Essa organização visa priorizar, em cada capítulo, cada um dos diferentes eixos de ensino de Língua Portuguesa, sem, entretanto, tratá-los de modo estanque. Isso quer dizer que tanto nos capítulos de Leitura e Produção quanto nos de Práticas de Literatura, os(as) estudantes serão solicitados(as) a fazer reflexões sobre os conhecimentos linguísticos que ajudaram a construir os sentidos do texto. Do mesmo modo, nos capítulos de Estudos Linguísticos e Gramaticais, poderão observar o aspecto linguístico estudado nos textos de diferentes gêneros, analisando sua contribuição para os efeitos de sentidos pretendidos, sempre que possível.

Veja a seguir as características e os objetivos de cada um dos capítulos e de suas seções.

Capítulos de Leitura e Produção

Os quatro capítulos de Leitura e Produção, distribuídos nas quatro unidades de cada volume, são destinados ao trabalho com os campos de atuação na vida pública, de práticas de estudo e pesquisa e jornalístico-midiático. Nesses capítulos são propostas temáticas que visam à reflexão sobre questões que envolvem o(a) adolescente, sua relação com o outro e sua participação na sociedade. Essas reflexões são realizadas por meio de leituras e produções de gêneros orais, escritos e multissemióticos diversos, que em maior ou menor medida articulam esses diferentes campos.

Recortes temáticos relacionados à adolescência, à diversidade cultural e aos problemas da sociedade favorecem a discussão de muitos dos Temas Contemporâneos Transversais, que, por sua vez, se relacionam com os temas transversais referidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, retomados na BNCC no seguinte trecho:

[...] 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. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal,

trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. (BNCC, 2017: 19-20)

Ao contemplar as habilidades previstas para o ensino de Língua Portuguesa (Fundamental – Anos Finais), pudemos abordar os direitos da criança e do adolescente, a educação ambiental, a valorização do idoso, a educação das relações étnico-raciais, a cultura afro-brasileira e indígena, a educação em direitos humanos, a educação para o consumo, ciência e tecnologia e diversidade cultural.

Apresentamos a seguir a estrutura básica desses capítulos.

■ Abertura do capítulo

Apresentação do estudo proposto para o capítulo, trazendo uma discussão inicial envolvendo textos multimodais (constituído por várias linguagens), com proposição de questões que pretendem: (1) ser mobilizadoras, (2) favorecer a ativação, pelos(as) estudantes, dos conhecimentos prévios que possuem sobre a temática e/ou a prática de produção de textos prevista para o capítulo, orientadoras do percurso de aprendizagem esperado ao longo do capítulo. Tais questões serão apresentadas no box *O que você poderá aprender neste capítulo*, e deverão ser retomadas no final do capítulo, no box *O que levo de aprendizagens deste capítulo*, em que o(a) estudante terá um momento destinado à autoavaliação das aprendizagens do percurso formativo proposto no capítulo.

■ Seções

A sequência de trabalho no interior dos capítulos pode variar dependendo das especificidades de cada tema e/ou gênero trabalhados e também da intencionalidade pedagógica. As seções que poderão aparecer nesses capítulos serão tratadas mais adiante, quando apresentarmos as seções gerais da coleção.

■ Leitura

Caracteriza essa seção uma cuidadosa seleção de textos dos campos de atuação na vida pública, das práticas de estudo e pesquisa e do campo jornalístico-midiático, visando à variedade de gêneros, escolhidos de acordo com o recorte temático do capítulo e a adequação destes à faixa etária dos(as) estudantes e às suas necessidades de formação. Nessa seção, serão propostas de uma a três atividades de leitura em diferentes modalidades, de acordo com a natureza do texto e os objetivos de aprendizagem. Dentre as modalidades, destacamos a leitura em voz alta pelo(a) professor(a), a leitura colaborativa (ou compartilhada), a roda de leitura e roda de conversa, a leitura para estudo do texto etc. As explicações sobre o trabalho esperado nessas modalidades aparecem no Manual do Professor, conforme forem propostas na coleção.

A seção Leitura tem como objetivos:

- alimentar a discussão sobre o tema do capítulo e, consequentemente, a produção do gênero proposto;
- possibilitar a experiência de leitura de diversos gêneros e promover o estudo das características dos textos (linguísticas, textuais e discursivas), necessárias para sua compreensão e apreciação de valores estéticos e/ou afetivos e éticos e/ou políticos.

No início dessa seção, o box *Antecipando a leitura com a turma* apresenta questões para levantamento de conhecimentos prévios a respeito do gênero e/ou do tema abordados no texto a ser lido, assim como para levantamento das expectativas de leitura.

Nas atividades de leitura dessa seção poderão aparecer as seguintes subseções:

- *Primeiras impressões* – questões de compreensão global e de exploração do contexto de produção, oferecidas para serem trabalhadas **coletiva e oralmente**.
- *O texto em construção* – questões que envolvem a análise linguística, textual e discursiva, de modo a possibilitar aos(as) estudantes a percepção dos recursos e das estratégias usados pelo(a) autor(a) na construção do texto, para que lhe atribuam sentidos, intenções e valores e se posicionem sobre ele.

■ Produção de texto

Essa seção dá início à preparação para a produção do gênero proposto no capítulo. Ela pode apresentar as seguintes subseções.

Conhecendo o gênero

Baseada em alguns princípios da sequência didática de ensino de gêneros, essa subseção apresentará texto(s) do gênero proposto para produção e atividades que visam destacar suas características linguísticas, textuais e discursivas, favorecendo foco, sistematização e progressão de aprendizagens e propiciando recortes didáticos feitos pelo(a) professor(a), de acordo com as necessidades da turma. Ou seja, dependendo da avaliação que o(a) professor(a) fizer das necessidades de aprendizagem dos(as) estudantes, poderá optar por eliminar – e mesmo incluir – atividades de ensino do gênero.

É importante destacar que, quando se trata de propostas de produção de gêneros híbridos – como a reportagem, que pode envolver, além da pesquisa sobre o assunto, a realização de entrevistas, por exemplo – ou de gêneros orais – como o debate ou a apresentação oral, que envolve a produção de anotações, resumos e esquemas que poderão ser usados como apoio à fala –, o trabalho nessa seção envolve também o ensino desses outros gêneros. Já quando está em jogo a produção de gêneros multissemióticos, a abordagem procura dar conta do estudo dos demais recursos semióticos envolvidos, além dos recursos linguísticos.

■ Produzindo o texto

Nessa subseção são apresentadas, de modo detalhado, orientações que procuram garantir uma base de orientação sólida sobre a situação de interação da produção para que os(as) estudantes possam produzir seus textos.

Ela é iniciada pelo box *Condições de produção*, em que são indicados o gênero que será produzido, para quem será produzido, em que

meio poderá circular. Em seguida, são apresentadas aos(as) estudantes orientações passo a passo a respeito de como realizar a produção, em *Como fazer?*. Em todas as propostas destaca-se também, antes da avaliação, a importância de circular e compartilhar a produção.

Nessa etapa das orientações são apresentados, de modo organizado, os critérios para a produção e avaliação do texto que os(as) estudantes deverão ter em mente durante todo o processo de produção e revisão. Ela apresenta critérios claros de avaliação, que possibilitam aos(as) estudantes o aprendizado do automonitoramento – ou seja, da capacidade de olhar para o próprio texto e ter uma postura crítica sobre ele.

As fichas de apoio à produção e à avaliação dos textos

Neste Manual, você encontrará, anexas, todas as fichas de apoio à produção e à avaliação correspondentes às produções do volume que está usando e que aparecem no corpo do livro do estudante. Elas poderão ser copiadas e disponibilizadas para os(as) estudantes no momento de revisão de seus textos e, posteriormente, deverão ser entregues a você, juntamente com as produções, para que possa corrigi-las e, também, observar a percepção que os(as) estudantes têm dos próprios textos na autoavaliação que apresentaram. Esse se tornará um material muito importante de acompanhamento do processo de aprendizagem dos(as) estudantes, feito tanto por eles(as) quanto por você.

As fichas apresentadas contêm campos para ser preenchidos pelos(as) estudantes (autoavaliação) e pelo(a) professor(a) (avaliação). Em alguns casos haverá também uma ficha de apoio à produção e à avaliação que prevê a participação de duplas ou de grupos de estudantes no processo de produção e avaliação.

Sugerimos que seja criado um portfólio que reúna as produções dos(as) estudantes e as fichas de apoio à produção e à avaliação. Esse instrumento poderá ser um excelente recurso para o processo de avaliação formativa, na medida em que organiza os registros de todo o percurso dos(as) estudantes, para que eles(as) possam perceber o aprimoramento de suas capacidades interativas, especialmente a escrita, ao longo das produções.

Capítulos de Práticas de Literatura

Esses capítulos oferecem um conjunto de práticas de leitura literária em diálogo com outras artes, explorando, em favor do letramento literário, letramentos múltiplos. Para isso, serão oferecidas, ao longo dos capítulos:

- leituras de textos considerados canônicos, com o objetivo de inserir, em caráter de iniciação, os(as) estudantes do Ensino Fundamental no patrimônio literário;
- leituras de textos que, embora às margens do cânone, também possam oferecer experiências estéticas significativas;
- atividades que oportunizem relações de sentido entre textos literários e textos em outras linguagens: pintura, cinema, música, fotografia, entre outras.

Essas atividades buscam alternar as modalidades de leitura compartilhada com a individual, a fim de garantir momentos em que os(as) estudantes possam melhor compreender, pela relação com outros leitores, como funcionam os processos de significação dos textos e momentos em que eles(as) façam isso com mais autonomia.

Com base em posições das chamadas *estéticas da recepção e do efeito*, os exercícios propostos visam ajudar os(as) estudantes a tomarem o objeto literário como *situação interativa diferenciada*, isto é, cuja significação é mais aberta, na medida em que conjuga o contato com o texto e seus aspectos formais com relações de intertextualidade e interdiscursividade, apreciações éticas e estéticas, ações, enfim, do sujeito leitor, mediante os percursos sugeridos pelo texto.

Para ancorar esses percursos, sempre que necessário serão oferecidas noções elementares de teoria literária, operacionalizadas em função dos efeitos de sentido dos textos. Do mesmo modo, conhecimentos de contextos ou de outros textos, quando relevantes para uma fruição mais qualificada, serão proporcionados de modo construtivo e reflexivo.

Em alguns momentos serão oferecidas também propostas de criação com a linguagem literária, que visam permitir que os(as) estudantes “brinquem” com alguns procedimentos e recursos poéticos, a fim de melhor operacionalizá-los em suas experiências de leitura literária. Cabe enfatizar o caráter de “brincadeira” dessas propostas de criação, que se diferenciam das propostas de produção dos capítulos de Leitura e Produção. Aqui, os critérios são mais pontuais e as produções não necessitarão da sua avaliação formal.

A sala de aula e a biblioteca escolar serão os espaços privilegiados para essas atividades, com a expectativa de que o contexto escolar ganhe estatuto de uma pequena comunidade de leitores(as), com trocas a respeito de leituras comuns e outras empreendidas pelos(as) próprios(as) estudantes.

■ Leitura

Nessa seção são oferecidos, para leituras compartilhadas ou individuais, textos de diferentes gêneros literários com distintos graus de complexidade.

■ Primeiras impressões

Essa seção é o momento do trabalho **coletivo e oral**, e poderá ter diferentes objetivos: proporcionar o levantamento de conhecimentos prévios, ajudar a estabelecer expectativas de leitura, auxiliar na construção de sentidos e significados, provocar posicionamentos críticos mediante posições e valores veiculados pelos textos, promover a apreciação estética.

■ O texto em construção

Como o próprio nome da seção sugere, ela traz questões que “provocam” releituras, a fim de qualificar melhor os processos de construção de sentidos e significados. No geral, são questões sugeridas para serem trabalhadas em registro escrito, individualmente ou em pequenos grupos de trabalho.

■ Oficina de leitura e criação

Propostas lúdicas de experimentação e criação com a linguagem literária, que visam permitir maior consciência de procedimentos e recursos poéticos e a incentivar a descoberta de processos de autoria.

■ Galeria

Com propostas para que os(as) estudantes tenham um registro pessoal dinâmico e processual, em que possam organizar e significar as novas descobertas e vivências em práticas no campo artístico-literário, em crescente autonomia. A Galeria permite, assim, que cada estudante tenha um instrumento pessoal de organização de seus repertórios com a literatura e a arte, favorecendo o autoconhecimento e autoavaliação.

■ Literatitudes

Nessa seção os(as) estudantes poderão participar ativamente de práticas no campo artístico-literário, em evento envolvendo outros leitores/espectadores, no âmbito da escola, da comunidade ou, com aporte das práticas contemporâneas mediadas por novas tecnologias, em comunidades de leitores, na internet. O protagonismo dos(as) estudantes é fortemente acionado nessa seção.

Capítulos de Estudos Linguísticos e Gramaticais

Esses capítulos são organizados em tópicos linguísticos e gramaticais.

Considerando a natureza dos conteúdos que serão abordados neles, por limitação do número de páginas, ora apresentamos uma abordagem mais expositiva dos tópicos, ora procuramos garantir a **problematização**, a **observação**, o **levantamento de hipóteses** e o **estudo** e a **análise** do aspecto linguístico eleito, para depois procedermos a uma **sistematização**. Para tanto, os capítulos são organizados em tópicos que são introduzidos pelo boxe *O que você poderá aprender* (no qual aparecem as questões que problematizam o conteúdo e antecipam o que será objeto de estudo), seguido da abordagem do assunto, por meio de observação e análise do aspecto em estudo em textos variados. A cada tópico ou conjunto de tópicos abordado é proposto o boxe *O que levo de aprendizagens deste tópico/capítulo*, quando o(a) estudante é convidado(a) a sistematizar o que aprendeu do que foi estudado.

Os boxes na coleção

Ao longo da coleção, em qualquer dos capítulos das unidades também poderão aparecer diferentes boxes:

Clipe – apresenta informações complementares de diferentes naturezas sobre os assuntos abordados.

Quem é? – apresenta dados sobre a vida e o estilo da obra ou produção dos autores, cujos textos apresentamos para leitura.

Vamos lembrar – em geral aparece ao longo de exercícios com o objetivo de retomar e/ou ampliar conceitos trabalhados em algum dos volumes da coleção (ou em algum capítulo do mesmo volume) que sejam importantes para a reflexão proposta nos exercícios.

Conceito – o boxe azul de conceito aparece ao longo de exercícios, apresentando algum conceito ou noção importante para ajudar a refletir sobre o que foi proposto para o(a) estudante.

Se liga nessa! – destaca a importância de um conceito, uma noção ou um recurso recém-estudado para as práticas futuras de leitura e/ou de produção de textos.

Vale a pena ler! e suas variações (*ver, ouvir, pesquisar* etc.) – esses boxes apresentam sugestões de leitura de livros, de gravações em áudio e exposição de vídeos, e breves pesquisas, entre outras, relacionadas às temáticas ou às práticas de linguagem/aos gêneros trabalhados nos capítulos.

Pesquisa em foco – apresentado próximo de seqüências de atividades que envolvem procedimentos de pesquisa, esse boxe explicita tais procedimentos aos(às) estudantes, de modo que eles(as) se apropriem de noções introdutórias de práticas de pesquisa.

Anexos

No final de cada volume, você encontrará materiais complementares organizados em *Anexo de Textos de apoio* e *Anexo de Conhecimentos linguísticos*.

No *Anexo de Textos de apoio*, há textos variados relacionados aos capítulos de Leitura e Produção, sempre que pertinentes para o trabalho do capítulo.

O *Anexo de Conhecimentos linguísticos* complementa o estudo das regras da gramática normativa abordadas nos capítulos de Estudos Linguísticos e Gramaticais. Também são revistas algumas regularidades ortográficas e é discutido o uso da pontuação. No fim do *Anexo de Conhecimentos linguísticos*, são oferecidos esquemas para a retomada do que vem sendo estudado.

Nota sobre o uso das seqüências de atividades propostas nos capítulos

Queremos chamar a atenção para um aspecto importante sobre o uso da obra: caberá a você a decisão sobre usar integralmente ou não as atividades propostas. De acordo com o levantamento dos conhecimentos prévios dos(as) estudantes, você poderá optar por não explorar uma ou outra atividade ou, eventualmente, acrescentar alguma de sua própria autoria.

Um último aspecto a considerar é a importância do planejamento para a execução das atividades no tempo escolar. Algumas das atividades propostas podem e devem ser desenvolvidas em classe – individualmente, em duplas ou em grupos –, outras podem ser designadas como lição de casa. Em alguns casos, você encontrará sugestões específicas a esse respeito neste Manual. Mas salientamos que decisões dessa natureza cabem especialmente a você, professor(a), com sua análise do contexto em que atua e do que cabe no tempo escolar de suas turmas.

Como já dissemos, ao apresentar os pressupostos da obra, as atividades que preparamos somente se tornarão efetivamente **situações didáticas** no momento em que você promover o trabalho com elas, na interação com os(as) estudantes, de acordo com o modo como pensou em usá-las.

Concepção de ensino e de aprendizagem

■ Texto 1

[...]

5. O desenvolvimento infantil na perspectiva sócio-histórica

Vygotsky atribui enorme importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano. Uma das mais significativas contribuições das teses que formulou está na tentativa de explicitar (e não apenas pressupor) como o processo de desenvolvimento é socialmente constituído. Essa é a principal razão de seu interesse no estudo da infância¹.

É curioso conhecer suas críticas aos paradigmas “botânicos” e “zoológicos” adotados na pesquisa psicológica, para explicar o desenvolvimento infantil. Segundo ele, a primeira tendência compara o estudo da criança à botânica, ou seja, entende que o desenvolvimento da criança depende de um processo de maturação do organismo como um todo². Esta concepção se apoia na ideia de que “a mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual: eles existem já na sua forma completa, esperando o momento adequado para emergir” (Vygotsky, 1984, p. 26). Para ele, no entanto, a maturação biológica é um fator secundário no desenvolvimento das formas complexas do comportamento humano, pois essas dependem da interação da criança e sua cultura.

Afirma que a segunda abordagem, apesar de mais avançada que a anterior, é também equivocada na medida em que busca respostas às questões sobre a criança, a partir de experiências no reino animal. Admite que esses experimentos contribuíram para o estudo das bases biológicas do comportamento humano (identificaram, por exemplo, algumas semelhanças nos processos psicológicos elementares entre os macacos antropóides e a criança pequena). Sua crítica reside no fato de que a convergência da psicologia animal e da criança tem limites sérios para a explicação dos processos intelectuais mais sofisticados, que são especificamente humanos.

Seu ponto de vista é bastante diferente dos anteriores. Segundo ela, a estrutura fisiológica humana, aquilo que é inato, não é suficiente para produzir o indivíduo humano, na ausência do ambiente social. As características individuais (modo de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo, etc.) dependem

da interação do ser humano com o meio físico e social. Vygotsky chama atenção para a ação recíproca existente entre o organismo e o meio e atribui especial importância ao fator humano presente no ambiente.

O caso verídico de duas crianças (as chamadas “meninas-lobas”) que foram encontradas, na Índia, vivendo no meio de uma manada de lobos, demonstra que para se humanizar o indivíduo precisa crescer num ambiente social e interagir com outras pessoas. Quando encontradas, praticamente não apresentavam um comportamento humano: não conseguiam permanecer em pé, andavam com o apoio das mãos, não falavam, se alimentavam de carne crua ou podre, não sabiam usar utensílios (tais como, copo, garfo etc.) nem pensar de modo lógico (Davis & Oliveira, 1990, p. 16). Quando isolado, privado do contato com outros seres, entregue apenas a suas próprias condições e a favor dos recursos da natureza, o homem é fraco e insuficiente.

Devido a essas características especificamente humanas torna-se impossível considerar o desenvolvimento do sujeito como um processo previsível, universal, linear ou gradual. O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo.

Se comparado com as demais espécies animais, o bebê humano é o mais indefeso e despreparado para lidar com os desafios de seu meio. A sua sobrevivência depende dos sujeitos mais experientes de seu grupo, que se responsabilizam pelo atendimento de suas necessidades básicas (locomoção, abrigo, alimentação, higiene etc.), afetivas (carinho, atenção) e pela formação do comportamento tipicamente humano. Devido à característica imaturidade motora do bebê é longo o período de dependência dos adultos.

Inicialmente, sua atividade psicológica é bastante elementar e determinada por sua herança biológica. Vygotsky ressalta que os fatores biológicos têm preponderância sobre os sociais somente no início da vida da criança. Aos poucos as interações com seu grupo social e com os objetos de sua cultura passam a governar o comportamento e o desenvolvimento de seu pensamento.

Dessa forma, no processo da constituição humana é possível distinguir “duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. *A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas*” (Vygotsky, 1984, p. 52).

Desde o nascimento, o bebê está em constante interação com os adultos, que não só asseguram sua sobrevivência mas também medeiam a sua relação com o mundo. Os adultos procuram incorporar as crianças à sua cultura, atribuindo significado às condutas e aos objetos culturais que se formaram ao longo da história.

O comportamento da criança recebe influências dos costumes e objetos de sua cultura, como por exemplo em nossa cultura urba-

1 Embora as formulações de Vygotsky sobre a gênese do desenvolvimento humano não se apresentem como um sistema teórico organizado e articulado como o do epistemólogo suíço Jean Piaget e do psicólogo francês Henri Wallon, que chegaram a delinear os traços fundamentais do processo de estruturação psicológica do bebê até a fase adulta, encontramos em seu pensamento reflexões abrangentes e relevantes acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano.

2 Vygotsky chama a atenção para a relação do termo “jardim de infância”, usado para designar os primeiros anos de educação infantil, e a concepção botânica.

na ocidental: dorme no berço, usa roupas para se aquecer e, mais tarde, talheres para comer, sapatos para andar, etc. Inicialmente a relação da criança com o mundo dos objetos é mediada pelos adultos; por exemplo, eles aproximam os objetos que a criança quer apanhar, agitam o brinquedo que faz barulho, alimentam-na com a mamadeira, etc.

Com a ajuda do adulto, as crianças assimilam ativamente aquelas habilidades que foram construídas pela história social ao longo de milênios: ela aprende a sentar, a andar, a controlar os esfíncteres, a falar, a sentar-se à mesa, a comer com talheres, a tomar líquidos em copos etc. Através das intervenções constantes do adulto (e de crianças mais experientes) os processos psicológicos mais complexos começam a se formar.

Um exemplo poderá ilustrar o quanto a interação que o indivíduo estabelece com o universo social em que se insere, particularmente como os parceiros mais experientes de seu grupo, é fundamental para a formação do comportamento e do pensamento humano. Um pai, ao passear com o filho de aproximadamente 2 anos, costuma chamar a atenção para todos os carros que vão encontrando no caminho. Na medida em que mostra o carro fala o seu nome, marca e tece outros tipos de comentários. Depois, em outras ocasiões, essa criança demonstra o quanto incorporou das informações que recebeu: brincando na escola nomeia com desenvoltura os carrinhos de brinquedo, ou passeando com sua mãe demonstra reconhecer as marcas dos carros que avista pela rua. Pode, com isto, provocar surpresa e admiração por parte dos adultos que talvez julguem esta competência como um sinal de perspicácia ou inteligência inata da criança. No entanto, podemos interpretar este episódio de uma outra forma, como evidência de que as conquistas individuais resultam de um processo compartilhado.

Podemos concluir que, para Vygotsky, o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, estes processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas.

Desse modo, a atividade que antes precisou ser mediada (regulação interpsicológica ou atividade interpessoal) passa a constituir-se um processo voluntário e independente (regulação intrapsicológica ou atividade intrapessoal). “Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (Vygotsky, 1984, p. 33).

A fala (entendida como instrumento ou signo) tem um papel fundamental de organizadora da atividade prática e das funções

psicológicas humanas. É por isso que Vygotsky se preocupa em pesquisar o desenvolvimento da inteligência prática da criança na fase em que começa a falar. Segundo ele, a verdadeira essência do comportamento humano complexo se dá a partir da unidade dialética da atividade simbólica (a fala) e da atividade prática: “o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem” (Vygotsky, 1984, p. 27).

Em síntese, na perspectiva vygotskiana o desenvolvimento das funções intelectuais especificamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. O indivíduo deixa, portanto, de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados (imagens, representações mentais, conceitos, etc.).

Concordamos com Smolka e Góes quando afirmam que “o que parece fundamental nessa interpretação da formação do sujeito é que o movimento de individuação se dá a partir das experiências propiciadas pela cultura. O desenvolvimento envolve processos, que se constituem mutuamente, de imersão na cultura e emergência da individualidade. Num processo de desenvolvimento que tem caráter mais de revolução que de evolução, o sujeito se faz como ser diferenciado do outro mas formado na relação com o outro: singular, mas constituído socialmente, e, por isso mesmo, numa composição individual mas não homogênea” (1993, p. 10).

[...]

8. Interação entre aprendizado e desenvolvimento: a zona de desenvolvimento proximal

Como vimos até agora, Vygotsky não ignora as definições biológicas da espécie humana; no entanto, atribui uma enorme importância à dimensão social, que fornece instrumentos e símbolos (assim como todos os elementos presentes no ambiente humano impregnados de significado cultural) que medeiam a relação do indivíduo com o mundo, e que acabam por fornecer também seus mecanismos psicológicos e formas de agir nesse mundo.

O aprendizado é considerado, assim, um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores³.

Portanto, o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realizará num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie. Isto quer dizer que, por exemplo, um indivíduo criado numa tribo indígena, que desconhece o sistema de escrita e não tem nenhum tipo de contato com um ambiente letrado, não se alfabetizará. O mesmo ocorre com a aquisição da fala. A criança só aprenderá a falar se pertencer a uma comunidade de falantes, ou seja, as condições orgânicas (possuir o aparelho fonador), embora necessárias, não são suficientes para que o indivíduo adquira a linguagem.

3 Sobre este assunto, ver especialmente o artigo: “Interação entre aprendizado e desenvolvimento”. In: *A formação social da mente* (Vygotsky, 1984, p. 89-103).

Nessa perspectiva, é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento: “*aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam*” (Vygotsky, 1984, p. 99). Desse ponto de vista, o aprendizado é o aspecto necessário e universal, uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas e culturalmente organizadas.

É justamente por isso que as relações entre desenvolvimento e aprendizagem ocupam lugar de destaque na obra de Vygotsky⁴. Ele analisa essa complexa questão sob dois ângulos: um é o que se refere à compreensão da relação geral entre o aprendizado e o desenvolvimento; o outro, às peculiaridades dessa relação no período escolar. Faz esta distinção porque acredita que, embora o aprendizado da criança se inicie muito antes dela frequentar a escola, o aprendizado escolar introduz elementos novos no seu desenvolvimento.

Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento: um se refere às conquistas já efetivadas, que ele chama de nível de desenvolvimento real ou efetivo, e o outro, o nível de desenvolvimento potencial, que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas, conforme explicaremos a seguir.

O nível de desenvolvimento real pode ser entendido como referente àquelas conquistas que já estão consolidadas na criança, aquelas funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina, pois já consegue utilizar sozinha, sem assistência de alguém mais experiente da cultura (pai, mãe, professor, criança mais velha, etc.). Este nível indica, assim, os processos mentais da criança que já se estabeleceram, ciclos de desenvolvimento que já se completaram.

Desse modo, quando nos referimos àquelas atividades e tarefas que a criança já sabe fazer de forma independente, como por exemplo: andar de bicicleta, cortar com a tesoura ou resolver determinado problema matemático, estamos tratando de um nível de desenvolvimento já estabelecido, isto é, estamos olhando o desenvolvimento retrospectivamente. Nas escolas, na vida cotidiana e nas pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, costuma-se avaliar a criança somente neste nível, isto é, supõe-se que somente aquilo que ela é capaz de fazer, sem a colaboração de outros, é que é representativo de seu desenvolvimento.

O nível de desenvolvimento potencial também se refere àquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa (adultos ou crianças mais experientes). Nesse caso, a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas. Como por exemplo, uma criança de cinco anos pode não conseguir, numa primeira vez, montar sozinha um quebra-cabeças que tenha muitas peças, mas com a assistência de seu irmão mais velho ou mesmo de uma criança de sua idade mas que já tenha experiência neste jogo, pode realizar a tarefa. Este nível é, para Vygotsky, bem mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que ela consegue fazer sozinha.

4 O termo *aprendizado* deve ser entendido num sentido mais amplo do que o usado na Língua Portuguesa. Quando Vygotsky fala em aprendizado (*obuchenie*, em russo), ele se refere tanto ao processo de ensino quanto ao de aprendizagem, isto porque ele não acha possível tratar desses dois aspectos de forma independente.

A distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento potencial ou proximal”. Neste sentido, o desenvolvimento da criança é visto de forma prospectiva, pois a “zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, ao invés de ‘frutos’ do desenvolvimento” (Vygotsky, 1984, p. 97). Deste modo, pode-se afirmar que o conhecimento adequado do desenvolvimento individual envolve a consideração tanto do nível de desenvolvimento real quanto do potencial.

O aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições do seu desenvolvimento individual. É por isso que Vygotsky afirma que “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 1984, p. 98).

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é de extrema importância para as pesquisas do desenvolvimento infantil e para o plano educacional, justamente porque permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual. Através da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que a auxiliem nesse processo.

Esse conceito possibilita analisar ainda os limites desta competência, ou seja, aquilo que está “além” da zona de desenvolvimento proximal da criança, aquelas tarefas que, mesmo com a interferência de outras pessoas, ela não é capaz de fazer. Por exemplo: uma criança de 6 anos pode conseguir completar um esquema de palavras cruzadas com a ajuda de um adulto ou em colaboração com algum parceiro. No entanto, uma criança de 2 anos não será capaz de realizar esta tarefa, mesmo com a assistência de alguém.

Segundo Vygotsky, o aprendizado de modo geral e o aprendizado escolar em particular não só possibilitam como orientam e estimulam processos de desenvolvimento. Nesse sentido argumenta: “[...] todas as pesquisas experimentais sobre a natureza psicológica dos processos de aprendizagem da aritmética, da escrita, das ciências naturais e de outras matérias na escola elementar demonstram que o seu fundamento, o eixo em torno do qual se montam, é uma nova formação que se produz em idade escolar. Estes processos estão todos ligados ao desenvolvimento do sistema nervoso central. [...]”

Cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança, relação que muda com a passagem da criança de uma etapa para outra. Isto obriga a reexaminar todo o

problema das disciplinas formais, ou seja, do papel e da importância de cada matéria no posterior desenvolvimento psicointelectual geral da criança” (Vygotsky, 1988, p. 116-117).

REGO, Teresa C. In: **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2000.

■ Texto 2

Concepções de linguagem e ensino de português⁵

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Mikhail Bakhtin

O baixo nível de utilização da língua

No inventário das deficiências que podem ser apontadas como resultados do que já nos habituamos a chamar de “crise do sistema educacional brasileiro”, ocupa lugar privilegiado o baixo nível de desempenho linguístico demonstrado por estudantes na utilização da língua, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita. Não falta quem diga que a juventude de hoje não consegue expressar seu pensamento; que, estando a humanidade na “era da comunicação”, há incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar linguisticamente uma sentença. E, para comprovar tais afirmações, os exemplos são abundantes: as redações de vestibulandos, o vocabulário da gíria jovem, o baixo nível de leitura comprovável facilmente pelas baixas tiragens de nossos jornais, revistas, obras de ficção, etc.

Apesar do ranço de muitas dessas afirmações e dos equívocos de algumas explicações, é necessário reconhecer um fracasso da escola e, no interior desta, do ensino de Língua Portuguesa tal como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas aulas.

Reconhecer e mesmo partilhar com os alunos tal fracasso não significa, em absoluto, responsabilizar o professor pelos resultados insatisfatórios de seu ensino. Sabemos e vivemos as condições de trabalho do professor, especialmente do professor de primeiro e segundo graus. Mais ainda, sabemos que a educação “tem muitas vezes sido relegada à inércia administrativa, a professores mal pagos e mal remunerados, a verbas escassas e aplicadas com tal falta de racionalidade que nem mesmo a ‘lógica’ do sistema poderia explicar” (Melio, 1979).

Aceitamos, com a mesma autora citada, a “premissa de que apenas a igualdade social e econômica garante a igualdade de condições para ter acesso aos benefícios educacionais”. Mas acreditamos também que, no interior das contradições que se presentificam na prática efetiva de sala de aula, poderemos buscar um espaço de atuação profissional em que se delineie um fazer agora, na escola que temos, alguma coisa que nos aproxime da escola que queremos, mas que depende de determinantes externos aos limites da ação da e na própria escola.

⁵ Este texto retoma e desenvolve ideias expostas em “Subsídios metodológicos para o ensino de Língua Portuguesa”, *Cadernos da Fidene*, 18, 1981. As mesmas ideias foram também publicadas em “Possíveis alternativas para o ensino da Língua Portuguesa”, na revista *Ande*, 4, 1982.

Nesse sentido, as questões aqui levantadas procuram fugir tanto da receita quanto da denúncia, buscando construir alguma alternativa de ação, apesar dos perigos resultantes da complexidade do tema: ensino da língua materna.

Uma questão prévia: a opção política e a sala de aula

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolva uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.

Assim, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos. Em geral, quando se fala em ensino, uma questão prévia – para que ensinamos o que ensinamos?, e sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem? – é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar, etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao “para que” dará efetivamente as diretrizes básicas das respostas.

Ora, no caso do ensino de Língua Portuguesa, uma resposta ao “para que” envolve tanto uma *concepção de linguagem* quanto uma postura relativamente à educação. Uma e outra se fazem presentes na articulação metodológica. Por isso são questões prévias. Atenho-me, aqui, a considerar a questão da concepção de linguagem, apesar dos riscos da generalização apressada.

Concepções de linguagem

Fundamentalmente, três concepções podem ser apontadas:

- *A linguagem é a expressão do pensamento*: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.
- *A linguagem é instrumento de comunicação*: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.
- *A linguagem é uma forma de interação*: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Grosso modo, essas três concepções correspondem às três grandes correntes dos estudos linguísticos:

- a gramática tradicional;
- o estruturalismo e o transformacionalismo;
- a linguística da enunciação.

A discussão aqui proposta procurará se situar no interior da terceira concepção de linguagem. Acredito que ela implicará uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.

A interação linguística

A língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo. Tomo um exemplo.

Dado que alguém (Pedro) dirija a outro (José) uma pergunta como: Você foi ao cinema ontem?, tal fala de Pedro modifica suas relações com José, estabelecendo um jogo de compromissos. Para José, só há duas possibilidades: responder (sim ou não) ou pôr em questão o direito de Pedro em lhe dirigir tal pergunta (fazendo de conta que não ouviu ou respondendo “o que você tem a ver com isso?”). No primeiro caso diríamos que José aceitou o jogo proposto por Pedro. No segundo caso, José não aceitou o jogo e pôs em questão o próprio direito de jogar assumido por Pedro.

Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação.

Dentro de tal concepção, já é insuficiente fazer uma tipologia entre frases afirmativas, interrogativas, imperativas e optativas a que estamos habituados, seguindo manuais didáticos ou gramáticas escolares. No ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças.

A democratização da escola

Tal perspectiva, ao jogar-nos diretamente no estudo da linguagem em funcionamento, também nos obriga a uma posição, na sala de aula, em relação às variedades linguísticas. Refiro-me ao problema, enfrentado cotidianamente pelo professor, das variedades, quer sociais, quer regionais. Afinal – dadas as diferenças dialetais e dado que sabemos, hoje, por menor que seja nossa formação, que tais variedades correspondem a distintas gramáticas –, como agir no ensino?

Parece-me que um pouco da resposta à perplexidade de todos aqueles que, de uma forma ou de outra, estão envolvidos com o sistema escolar, em relação ao baixo nível do ensino contemporâneo, pode ser buscado no fato de que a escola hoje não recebe apenas alunos provenientes das camadas mais beneficiadas da população.

A democratização da escola, ainda que falsa, trouxe em seu bojo outra clientela e com ela diferenças dialetais bastante acentuadas. De repente, não damos aulas só para aqueles que pertencem a nosso grupo social. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares. E eles falam diferente.

Sabemos que a forma de fala que foi elevada à categoria de língua nada tem a ver com a qualidade intrínseca dessa forma. Fatos históricos (econômicos e políticos) determinaram a “eleição” de uma forma como a Língua Portuguesa. As demais formas de falar, que não correspondem à forma “eleita”, são todas postas num mesmo

saco e qualificadas como “errôneas”, “deselegantes”, “inadequadas para a ocasião” etc.

Entretanto, uma “variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. Essa afirmação é válida, evidentemente, em termos internos quando confrontamos variedades de uma mesma língua, e em termos externos pelo prestígio das línguas no plano internacional” (Gnerre, 1978).

A transformação de uma variedade linguística em variedade “cultura” ou “padrão” está associada a vários fatores, entre os quais Gnerre aponta:

- a associação dessa variedade à modalidade escrita;
- a associação dessa variedade à tradição gramatical;
- a dicionarização dos signos dessa variedade;
- a consideração dessa variedade como portadora legítima de uma tradição cultural e de uma identidade nacional.

Agora, dada a situação de fato em que estamos, qual poderia ser a atitude do professor de Língua Portuguesa? A separação entre a forma de fala de seus alunos e a variedade linguística considerada “padrão” é evidente. Sabendo-se que tais diferenças são reveladoras de outras diferenças e sabendo-se que a “língua padrão” resulta de uma imposição social que desclassifica os demais dialetos, qual a postura a ser adotada pelo professor?

Dominar que forma de falar?

Parece-me que simplesmente valorizar as formas dialetais consideradas não cultas, mas linguisticamente válidas, tomando-as como o objeto do processo de ensino, é desconhecer que “a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (Gnerre, 1978).

Como aponta Magda Soares (1983), “de um lado há os que pretendem que a escola deva respeitar e preservar a variedade linguística das classes populares, e sua peculiar relação com a linguagem, consideradas tão válidas e eficientes, para comunicação, quanto a variedade linguística socialmente privilegiada. Nesse caso, a escola deveria assumir a variedade linguística das classes populares como instrumento legítimo do discurso escolar (dos professores, dos alunos e do material didático). Por outro lado, há os que afirmam a necessidade de que as classes populares aprendam a usar a variedade linguística socialmente privilegiada, própria das classes dominantes, e aprendam a manter, com a linguagem, a relação que as classes dominantes com ela mantêm, porque a posse dessa variedade e dessa forma específica de relação com a linguagem é instrumento fundamental e indispensável na luta pela superação das desigualdades sociais”.

Mais próximo à segunda posição, me parece que cabe ao professor de Língua Portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc. Isso porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida –, também serve para romper o bloqueio.

Não estou afirmando que por meio das aulas de Língua Portuguesa se processará a modificação da estrutura social. Estou, tão e somente, querendo dizer que o princípio “quem não se comunica se trumbica” não pode servir de fundamento de nosso ensino: afinal, nossos alunos se comunicam em seu dialeto, mas têm se trumbicado que não é fácil... E é claro que este “se trumbicar” não se deve apenas à sua linguagem!

Ensino da língua e ensino da metalinguagem

Se o objetivo das aulas de Língua Portuguesa é oportunizar o domínio do dialeto padrão, devemos acrescentar outra questão: a dicotomia entre ensino da língua e ensino da metalinguagem. A opção de um ensino da língua considerando as relações humanas que ela perpassa (concebendo a linguagem como lugar de um processo de interação), a partir da perspectiva de que na escola se pode oportunizar o domínio de mais outra forma de expressão, exige que reconsideremos “o que” vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do “para que” ensinamos.

Nesse sentido, a alteração da situação atual do ensino de Língua Portuguesa não passa apenas por uma mudança nas técnicas e nos métodos empregados na sala de aula. Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um “novo conteúdo” de ensino.

Parece-me que o mais caótico da atual situação do ensino de Língua Portuguesa em escolas de primeiro grau consiste precisamente no ensino, para alunos que nem sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise dessa variedade – com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver.

Apenas para exemplificar: já tive a oportunidade de folhear cadernos de anotações de aluno de quinta série. O “pobre menino” anotara que, para Saussure, a língua é um conjunto estruturado de signos linguísticos, arbitrários por natureza, mas que para Chomsky (grafado Jonsqui), estudar uma língua era estabelecer “regras profundas” da competência dos falantes...

Exemplo menos caótico, mas nem por isso menos triste, e infelizmente mais frequente, são páginas e páginas de conjugações verbais em todos os tempos e modos, sem que o aluno nem sequer suspeite o que significa indicativo, subjuntivo ou mais-que-perfeito.

A maior parte do tempo e do esforço gastos por professores e alunos durante o processo escolar serve para aprender a metalinguagem de análise da língua, com alguns exercícios, e eu me arriscaria a dizer “exercícios esporádicos”, de língua propriamente ditos.

Entretanto, uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra, é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso.

Entre esses dois tipos de atividades, é preciso optar pelo predomínio de um sobre o outro. Tradicionalmente prevaleceu o ensino da descrição linguística – eu diria que nem sequer a des-

crição prevaleceu, mas o exemplário de descrições previamente feitas, pois na escola não se aprende a descrever fatos novos, formular hipóteses de descrição, etc. O que se aprende, na verdade, é exemplificar descrições previamente feitas pela gramática. Mais modernamente, as descrições tradicionais foram substituídas por descrições da teoria da comunicação, e hoje o aluno sabe o que é emissor, receptor, mensagem, etc. Na verdade, substituiu-se uma metalinguagem por outra!

Parece-me que, para o ensino de primeiro grau, as atividades devem girar em torno do ensino da língua e apenas subsidiariamente se deverá apelar para a metalinguagem, quando a descrição da língua se impõe como meio para alcançar o objetivo final de domínio da língua, em sua variedade padrão.

Gostaria de encerrar essas breves considerações sobre concepção de linguagem, variedades linguísticas e ensino de língua/ ensino de metalinguagem, reafirmando que a reflexão sobre o “para quê” de nosso ensino exige que pensemos sobre o próprio fenômeno de que somos professores – no nosso caso, a linguagem –, porque tal reflexão, ainda que assistemática, ilumina toda a atuação do professor em sala de aula.

GERALDI, João W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

Leitura e produção de texto

■ Texto 3

A qualidade da leitura

1. O que é leitura

Como vimos, a escrita não pode ser considerada desvinculada da leitura. Nossa forma de ler e nossas experiências com textos de outros redatores influenciam de várias maneiras nossos procedimentos de escrita. Pela leitura vamos construindo uma intimidade muito grande com a língua escrita, vamos internalizando as suas estruturas e as suas infinitas possibilidades estilísticas.

Nosso convívio com a leitura de textos diversos consolida também a compreensão do funcionamento de cada gênero em cada situação. Além disso, a leitura é a forma primordial de enriquecimento da memória, do senso crítico e do conhecimento sobre os diversos assuntos acerca dos quais se pode escrever.

A leitura é um processo complexo e abrangente de decodificação de signos e de compreensão e intelecção do mundo que faz rigorosas exigências ao cérebro, à memória e à emoção. Lida com a capacidade simbólica e com a habilidade de interação mediada pela palavra. É um trabalho que envolve signos, frases, sentenças, argumentos, provas formais e informais, objetivos, intenções, ações e motivações. Envolve especificamente elementos da linguagem, mas também os da experiência de vida dos indivíduos.

Os procedimentos de leitura podem variar de indivíduo para indivíduo e de objetivo para objetivo. Quando lemos apenas

para nos divertir, o procedimento de leitura é bem espontâneo. Não precisamos fazer muito esforço para manter a atenção ou para gravar na memória algum item. Mas, em todas as formas de leitura, muito do nosso conhecimento prévio é exigido para que haja uma compreensão mais exata do texto. Trata-se de nosso conhecimento prévio sobre:

- a língua;
- os gêneros e os tipos de texto;
- o assunto.

Eles são muito importantes para a compreensão de um texto. É preciso compreender simultaneamente o vocabulário e a organização das frases; identificar o tipo de texto e o gênero; ativar as informações antigas e novas sobre o assunto; perceber os implícitos, as ironias, as relações estabelecidas com o nosso mundo real. Esse é o jogo que torna a leitura produtiva.

[...]

Como a leitura faz inúmeras solicitações simultâneas ao cérebro, é necessário desenvolver, consolidar e automatizar habilidades muito sofisticadas para pertencer ao mundo dos que leem com naturalidade e rapidez. Trata-se de um longo e acidentado percurso para a compreensão efetiva e responsiva, que envolve:

- decodificação de signos;
- interpretação de itens lexicais e gramaticais;
- agrupamento de palavras em blocos conceituais;
- identificação de palavras-chave;
- seleção e hierarquização de ideias;
- associação com informações anteriores;
- antecipação de informações;
- elaboração de hipóteses;
- construção de inferências;
- compreensão de pressupostos;
- controle de velocidade;
- focalização da atenção;
- avaliação do processo realizado;
- reorientação dos próprios procedimentos mentais.

Vamos analisar algumas dessas habilidades.

2. Recursos para uma leitura mais produtiva

Um leitor ativo considera os recursos técnicos e cognitivos que podem ser desenvolvidos para uma leitura produtiva. A leitura não se esgota no momento em que se lê. Expande-se por todo o processo de compreensão que antecede o texto, explora-lhe as possibilidades e prolonga-lhe o funcionamento além do contato com o texto propriamente dito, produzindo efeitos na vida e no convívio com as outras pessoas.

Há *procedimentos específicos de seleção e hierarquização da informação* como:

- observar títulos e subtítulos;
- analisar ilustrações;
- reconhecer elementos paratextuais importantes (parágrafos, negritos, sublinhados, deslocamentos, enumerações, quadros, legendas etc.);

- reconhecer e sublinhar palavras-chave;
- identificar e sublinhar ou marcar na margem fragmentos significativos;
- relacionar e integrar, sempre que possível, esses fragmentos a outros;
- decidir se deve consultar o glossário ou o dicionário ou adiar temporariamente a dúvida para esclarecimento no contexto;
- tomar notas sintéticas de acordo com os objetivos.

Há também *procedimentos de clarificação e simplificação das ideias do texto* como:

- construir paráfrases mentais ou orais de fragmentos complexos;
- substituir itens lexicais complexos por sinônimos familiares;
- reconhecer relações lexicais/morfológicas/sintáticas.

Utilizamos ainda *procedimentos de detecção de coerência textual*, tais como:

- identificar o gênero ou a macroestrutura do texto;
- ativar e usar conhecimentos prévios sobre o tema;
- usar conhecimentos prévios extratextuais, pragmáticos e da estrutura do gênero.

Um leitor maduro usa também, frequentemente, *procedimentos de controle e monitoramento da cognição*:

- planejar objetivos pessoais significativos para a leitura;
- controlar a atenção voluntária sobre o objetivo;
- controlar a consciência constante sobre a atividade mental;
- controlar o trajeto, o ritmo e a velocidade de leitura de acordo com os objetivos estabelecidos;
- detectar erros no processo de decodificação e interpretação;
- segmentar as unidades de significado;
- associar as unidades menores de significado a unidades maiores;
- autoavaliar continuamente o desempenho da atividade;
- aceitar e tolerar temporariamente uma compreensão desfocada até que a própria leitura desfaça a sensação de desconforto.

Alguns desses procedimentos são utilizados pelo leitor na primeira leitura, outros na releitura. Há ainda aqueles que são concomitantes a outros, constituindo uma atividade cognitiva complexa que não obedece a uma sequência rígida de passos. É guiada tanto pela construção do próprio texto como pelos interesses, objetivos e intenções do leitor.

Como são interiorizados e automatizados pelo uso consciente e frequente, e são apenas meios e não fins em si mesmos, nem sempre esses procedimentos estão muito claros ou conscientes para quem os utiliza na leitura cotidiana.

Vamos aprofundar nosso conhecimento acerca de alguns desses procedimentos.

3. Os tipos de leitura e seus objetivos

O objetivo da leitura, como já foi explicado anteriormente, determina de que forma lemos um texto. Lemos:

- por prazer, em busca de diversão, de emoção estética ou de evasão;
- para obter informações gerais, esclarecimentos, em busca de atualização;
- para obter informações precisas e exatas, analisá-las e escrever um texto relativo ao tema;
- para estudar, desenvolver o intelecto, em busca de qualificação profissional;
- para seguir instruções;
- para comunicar um texto a um auditório;
- para revisar um texto, etc.

Se lemos um jornal, por exemplo, apenas para saber se há alguma novidade interessante, empreendemos uma leitura *do geral para o particular (descendente)*: olhamos as manchetes, fixamos alguns parágrafos iniciais, passamos os olhos pela página, procurando um ponto de atração, e quando o encontramos fazemos um outro tipo de leitura: *do particular para o geral (ascendente)*.

No primeiro tipo somos superficiais, velozes, elaboramos rápidas hipóteses que não testamos, fazemos algumas adivinhações. No segundo tipo de leitura somos mais detalhistas, queremos saber tudo, procuramos garantir a compreensão precisa, exata.

Um leitor maduro distingue qual é o momento de fazer uma leitura superficial e rápida (*descendente*) daquele em que é necessária uma leitura detalhada, desacelerada (*ascendente*), mesmo quando está trabalhando ou estudando. Pois, mesmo quando estuda, há momentos em que você pode dispensar certos textos, ou partes de textos, que já são conhecidos.

4. Procedimentos estratégicos de leitura

Um texto para estudo, em geral, exige do leitor uma grande concentração, uma atenção voluntária e controlada. Esse tipo de leitura detalhada, minuciosa, que um estudante precisa desenvolver é o que vamos focalizar aqui. Há muitos recursos e procedimentos para uma leitura mais produtiva. Alguns você já usa naturalmente, outros pode incorporar ao seu acervo de habilidades.

a) Estabelecer um objetivo claro

Sempre que temos um objetivo claro para a leitura vamos mais atentos para o texto. Já sabemos o que queremos e ficamos mais atentos às partes mais importantes em relação ao nosso objetivo.

Estabelecer previamente um objetivo nos ajuda a escolher e a controlar o tipo de leitura necessário: ascendente ou descendente; detalhada, lenta, minuciosa, ou rápida e superficial.

É importante construir previamente algumas perguntas que ajudam a controlar o objetivo e a atenção, como, por exemplo:

- Qual é a opinião do autor?
- Quais são as informações novas que o texto veicula?
- O que este autor pensa desse assunto? Em que discorda dos que já conheço? O que acrescenta à discussão?
- Qual é o conceito, a definição desse fenômeno?

- Como ocorreu esse fato? Onde? Quando? Quais são suas causas? Quais são suas consequências? Quem estava envolvido? Quais são os dados quantitativos citados?
- O que é mais importante nesse texto? O que eu devo anotar para utilizar depois no meu trabalho?

Quando começamos uma leitura sem nenhuma pergunta prévia, temos mais dificuldade em identificar aspectos importantes, distinguir partes do texto, hierarquizar as informações.

b) Identificar e sublinhar com lápis as palavras-chave

As partes que sustentam a maior carga de significado em um texto são chamadas de palavras-chave. Elas podem apresentar uma pequena variação de leitura para leitura, de leitor para leitor, pois cada um imprime sua visão ao que lê.

[...]

Sem elas o texto perde totalmente o sentido. Por meio delas podemos reconstituir o sentido de um texto, elaborar um esquema ou síntese. Normalmente são os substantivos, verbos e certos adjetivos. Não são palavras gramaticais: artigos, conectivos, pronomes, preposições ou advérbios.

[...]

c) Tomar notas

Uma ajuda técnica imprescindível, principalmente para quem lê com o objetivo de estudar, é tomar notas. A partir das palavras-chave, o leitor pode ir destacando e anotando pequenas frases que resumem o pensamento principal dos períodos, dos parágrafos e do texto. Pode também marcar com lápis nas margens para identificar por meio de títulos pessoais as partes mais importantes, os objetivos, as enumerações, as conclusões, as definições, os conceitos, os pequenos resumos que o próprio autor elabora no decorrer do texto e tudo o mais que estiver de acordo com o objetivo principal da leitura (algumas edições já trazem esse destaque na margem para facilitar a leitura). Essas notas podem gerar um esquema, um resumo ou uma paráfrase.

[...]

d) Estudar o vocabulário

Durante a leitura de um texto, temos que decidir a cada palavra nova que surge se é melhor consultar o dicionário, o glossário, ou se podemos adiar essa consulta, aceitando nossa interpretação temporária da palavra a partir do contexto.

Observe o seguinte período do texto:

O governo está convocado a estabelecer políticas eficazes para atrair às escolas as crianças agora lançadas no mais abjeto dos infelizes – a disputa de alimentos com os abutres.

A palavra *abjeto* pode gerar dúvidas no leitor, mas podemos perceber que ela não é essencial ao texto. Quando retirada, o período preserva significado. Talvez não seja tão necessário nesse caso consultar o dicionário, já que o contexto esclarece que se trata de uma ideia negativa que intensifica (junto com o advérbio *mais*) a negatividade que está em *infelizes*. Poderíamos tentar substituí-la por outras mais conhecidas: *indigno, horrível, desprezível*, e a frase continuaria apresentando ideia lógica.

Esses procedimentos de inferência e compreensão lexical são realizados com muita velocidade pelo leitor. Quando a continui-

dade da leitura se torna prejudicada, o melhor mesmo é parar e ir ao dicionário.

e) Destacar divisões no texto para agrupá-las posteriormente

É importante compreender essas divisões para estabelecer mentalmente um esquema do texto. Muitas vezes o autor não insere gráficos, esquemas, nem explicita por meio de enumerações as divisões que faz das ideias. Preste bem atenção quando o texto apresenta estruturas assim:

- *Em primeiro lugar... em seguida... em terceiro lugar...*
- *Inicialmente... a seguir... finalmente...*
- *Primeiramente... em prosseguimento... por último...*
- *Por um lado... por outro lado...*
- *Num primeiro momento... num segundo momento...*
- *A primeira questão é... A segunda... A terceira...*

Por meio da identificação dessas estruturas é possível reconstruir o raciocínio do autor e torna-se mais fácil elaborar esquemas e resumos.

[...]

f) Simplificação

Um dos recursos mais produtivos durante a leitura de textos complexos é fazer constantemente paráfrases mentais mais simples daquilo que está no texto, ou seja, fazer traduções em palavras próprias, dizer mentalmente com suas próprias palavras o que entendeu do texto.

[...]

g) Identificação da coerência textual

Diante de cada novo texto temos de identificar as estruturas básicas para compreender seu funcionamento. Assim, identificamos imediatamente o que é um poema, o que é uma fábula, o que é um texto dissertativo.

Como a escrita é para ser lida e compreendida a distância, sem interferência do autor no momento da leitura, sua elaboração exige uma estrutura exata, precisa, clara, que assegure ao leitor uma decodificação correta e adequada. Para tanto o autor usa estruturas sintáticas complexas, estabelecendo minuciosamente as relações entre as ideias, já que não pode contar com o apoio do contexto, das expressões faciais, do conhecimento comum. Isso acontece principalmente nos textos de natureza informativa: dissertações, argumentações, reportagens e ensaios, os quais privilegiamos neste livro. Quanto menos compromisso o texto tem com a informação exata, mais espaço deixa para os acréscimos e interpretações do leitor, como é o caso da publicidade, da poesia e dos textos literários em geral, nos quais a polissemia (convívio de uma multiplicidade de significações sobre uma mesma base) predomina.

Um texto bem escrito apresenta sempre uma certa dose de repetições, de redundância, para auxiliar o leitor a chegar às conclusões desejadas pelo autor. Quando o interesse for assegurar uma compreensão predeterminada, precisa, exata, naturalmente será produzido um texto mais denso, mais estruturado. Terá por base um planejamento lógico, em que as sequências tenham uma articulação necessária entre si mesmas. Esses textos não são fáceis

e não são compreendidos à primeira leitura, superficial e rápida. É preciso um rígido controle da atenção, um objetivo claro para a leitura, um empenho constante para fazer os relacionamentos adequados tanto entre as ideias interiores ao próprio texto, como entre o texto e os conhecimentos prévios do leitor e suas experiências vividas.

Isso significa que a leitura para apreensão de informações deve ser uma leitura pausada, desacelerada, que vai do particular para o geral e volta do geral para o particular constantemente. Uma decifração que procura percorrer o mesmo raciocínio do autor do texto, refazendo o trajeto do seu pensamento original, para apreender, discutir, concordar ou se opor a essas ideias.

Durante a leitura é preciso conferir as interpretações, fazendo perguntas ao texto. Para isso fazemos perguntas elementares:

- Quem escreve? *Autor.*
- Que tipo de texto é? *Gênero.*
- A quem se destina? *Público.*
- Onde é veiculado? *Suporte editorial.*
- Qual o objetivo? *Intenções.*
- Com que autoridade? *Papel social do autor.*
- O que eu já sei sobre o tema? *Conhecimentos prévios do leitor.*
- Quais são os outros textos que estão sendo citados? *Intertextualidade.*
- Quais são as ideias principais? *Informações.*
- Quais são as partes do texto que apresentam objetivos, conceitos, definições, conclusões? Quais são as relações entre essas partes? *Estrutura textual.*
- Com que argumentos as ideias são defendidas? *Provas.*
- Onde e de que maneira a subjetividade está evidente? *Posicionamento explicitado.*
- Quais são as outras vozes que perpassam o texto? *Distribuição da responsabilidade pelas ideias.*
- Quais são os testemunhos utilizados? *Depoimentos.*
- Quais são os exemplos citados? *Fatos, dados.*
- Como são tratadas as ideias contrárias? *Rebatimento ou antecipação de oposições.*

Além dessas, há muitas outras perguntas que o leitor vai propondo à medida que lê e de acordo com os seus objetivos. Esse diálogo, essa interação entre leitor e texto exige a ativação de conhecimentos que extrapolam a simples decodificação dos elementos constitutivos do texto. Essas informações pragmáticas vêm iluminar e esclarecer os significados e estabelecer a coerência textual do que é lido.

Caso essas perguntas não sejam respondidas de maneira adequada, podemos incorrer em equívoco, interpretando mal os objetivos e conseqüentemente as informações e os significados.

h) Percepção da intertextualidade

Um texto traz em si marcas de outros textos, explícitas ou implícitas. A esse fenômeno chamamos intertextualidade. Essa ligação entre textos pode ir de uma simples citação explícita a uma leve alusão, ou até mesmo a uma paródia completa, em que a estrutura do texto inicial é utilizada como base para o novo texto. Essa associação é prevista pelo autor e deve ser feita pelo leitor de forma

espontânea, na proporção em que partilhe conhecimentos com o autor. Em textos mais complexos, a intensidade do esforço para compreender a intertextualidade pode variar e sempre depende de conhecimentos prévios comuns ao autor e ao leitor.

[...]

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Técnica de redação**: o que é preciso saber para bem escrever. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Práticas artístico-literárias

■ Texto 4

O direito à literatura

[...]

3

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possam 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 fabuloso. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável desse universo, 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, analfabeto ou erudito – como anedota, causo, história em quadrinho, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura corrida de um romance.

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.

Alterando um conceito de Otto Ranke sobre o mito, podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as

suas crenças, os seus sentidos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles.

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudicial, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante.

A respeito destes dois lados da literatura, convém lembrar que ela não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador de personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. Daí a ambivalência da sociedade em face dele, suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscrever. No âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas.

Numa palestra feita há mais de quinze anos em reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência sobre o papel da literatura na formação do homem, chamei a atenção entre outras coisas para os aspectos paradoxais desse papel, na medida em que os educadores ao mesmo tempo preconizam e temem o efeito dos textos literários. De fato (dizia eu), há “conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”.

4

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando, podemos distinguir pelo menos três faces: 1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; 2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; 3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.

Em geral pensamos que a literatura atua sobre nós devido ao terceiro aspecto, isto é, porque transmite uma espécie de conhecimento, que resulta em aprendizado, como se ela fosse um tipo de instrução. Mas não é assim. O efeito das produções literárias é devido à atuação simultânea dos três aspectos, embora costumemos pensar menos no primeiro, que corresponde à maneira pela qual a mensagem é construída; mas esta maneira é o aspecto, senão

mais importante, com clareza crucial, porque é o que decide se uma comunicação é literária ou não. Começemos por ele.

Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, *enquanto construção*.

De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente. Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo.

Por isso, um poema hermético, de entendimento difícil, sem nenhuma alusão tangível à realidade do espírito ou do mundo, pode funcionar neste sentido, pelo fato de ser um tipo de ordem, sugerindo um modelo de superação do caos. A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. Isto ocorre desde as formas mais simples, como a quadrinha, o provérbio, a história de bichos, que sintetizam a experiência e a reduzem à sugestão, norma, conselho ou simples espetáculo mental.

“Mais vale quem Deus ajuda do que quem cedo madruga”. Este provérbio é uma frase solidamente construída, com dois membros de sete sílabas cada um, estabelecendo um ritmo que realça o conceito, tornado mais forte pelo efeito da rima toante: “aj-U-D-A”, “madr-U-g-A”. A construção consistiu em descobrir a expressão lapidar e ordená-la segundo meios técnicos que impressionam a percepção. A mensagem é inseparável do código, mas o código é a condição que assegura o seu efeito.

Mas as palavras organizadas são mais do que a presença de um código: elas comunicam sempre alguma coisa, que nos toca porque obedece a certa ordem. Quando recebemos o impacto de uma obra literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização. Quando digo que um texto me impressiona, quero dizer que ele impressiona porque a sua possibilidade de impressionar foi determinada pela ordenação recebida de quem o produziu. Em palavras usuais, o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso, o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar. Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido.

Pensemos agora num poema simples, como a lira de Gonzaga que começa com o verso “Eu, Marília, não fui nenhum vaqueiro”. Ele a escreveu no calabouço da Ilha das Cobras e se põe na situação de quem está muito triste, separado da noiva. Então começa a pensar nela e imagina a vida que teriam tido se não houvesse ocorrido a catástrofe que o jogou na prisão. De acordo com a convenção

pastoral do tempo, transfigura-se no pastor Dirceu e transfigura a noiva na pastora Marília, traduzindo o seu drama em termos da vida campestre. A certa altura diz:

Proponha-me dormir no teu regaço

As quentes horas da comprida sesta;

Escrever teus louvores nos olmeiros,

Toucar-te de papoulas na floresta.

A extrema simplicidade desses versos remete a atos ou devaneios dos namorados de todos os tempos: ficar com a cabeça no colo da namorada, apanhar flores para fazer uma grinalda, escrever as respectivas iniciais na casca das árvores. Mas na experiência de cada um de nós esses sentimentos e evocações são geralmente vagos, informados, e não têm consistência que os torne exemplares. Expressando-os no enquadramento de um estilo literário, usando rigorosamente os versos de dez sílabas, explorando certas sonoridades, combinando as palavras com perícia, o poeta transforma o informal ou o inexpresso em estrutura organizada, que se põe acima do tempo e serve para cada um representar mentalmente as situações amorosas deste tipo. A alternância regulada de sílabas tônicas e sílabas átonas, o poder sugestivo da rima, a cadência do ritmo – criaram uma ordem definida que serve de padrão para todos e deste modo a todos humaniza, isto é, permite que os sentimentos passem do estado de mera emoção para o da forma construída, que assegura a generalidade e a permanência. Note-se, por exemplo, o efeito do jogo de certos sons expressos pelas letras T e P no último verso, dando transcendência a um gesto banal de namorado:

Toucar-Te de PaPoulas na floresTa.

Tês no começo e no fim, cercando os Pês do meio formando com eles uma sonoridade mágica que contribui para elevar a experiência amorfa ao nível da expressão organizada, figurando o efeito por meio de imagens que marcam com eficiência a transfiguração do meio natural. A forma permitiu que o conteúdo ganhasse maior significado e ambos juntos aumentaram a nossa capacidade de ver e sentir.

Digamos que o conteúdo atuante graças à forma constitui com ela um par indissolúvel que redundando em certa modalidade de conhecimento. Este pode ser uma aquisição consciente de noções, emoções, sugestões, inculcamentos, mas na maior parte se processa nas camadas do subconsciente e do inconsciente, incorporando-se em profundidade como enriquecimento difícil de avaliar. As produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo. O que ilustrei por meio do provérbio e dos versos de Gonzaga ocorre em todo o campo da literatura e explica por que ela é uma necessidade universal imperiosa, e por que fruí-la é um direito das pessoas de qualquer sociedade, desde o índio que canta as suas proezas de caça ou evoca dançando a lua cheia, até o mais requintado erudito que procura captar com sábias redes os sentidos flutuantes de um poema hermético. Em todos esses casos ocorre humanização e enriquecimento, da personalidade e do grupo, por

meio de conhecimento oriundo da expressão submetida a uma ordem redentora da confusão.

Entendo aqui por humanização (já que tenha falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Isto posto, devemos lembrar que além do conhecimento por assim dizer latente, que provém da organização das emoções e da visão do mundo, há na literatura níveis de conhecimento internacional, isto é, planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor. Estes níveis são o que chamam imediatamente a atenção e é neles que o autor injeta as suas intenções de propaganda, ideologia, crença, revolta, adesão etc. Um poema abolicionista de Castro Alves atua pela eficiência da sua organização formal, pela qualidade do sentimento que exprime, mas também pela natureza da sua posição política e humanitária. Nestes casos a literatura satisfaz, em outro nível, a necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles. É aí que se situa a “literatura social”, na qual pensamos quase exclusivamente quando se trata de uma realidade tão política e humanitária quanto a dos direitos humanos, que partem de uma análise do universo social e procuram retificar as suas iniquidades.

[...]

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

Estudos Linguísticos e Gramaticais

■ Texto 5

[...]

Explorando a gramática

Fale fala brasileira

Que você enxerga bonito.

Mario de Andrade

A gramática compreende o conjunto de regras que especificam o funcionamento de uma língua.

As pessoas, quando falam, não têm a liberdade total de inventar, cada uma a seu modo, as palavras que dizem, nem têm a liberdade irrestrita de colocá-las em qualquer lugar nem de compor, de qualquer jeito, seus enunciados. Falam, isso sim, todas elas, conforme as regras particulares da gramática de sua própria língua. Isso porque toda língua tem sua gramática, tem seu conjunto de regras, independentemente do prestígio social ou do nível de desenvolvimento

econômico e cultural da comunidade em que é falada. Quer dizer, *não existe língua sem gramática*.

Quando alguém é capaz de falar uma língua é então capaz de usar, apropriadamente, as regras (fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas) dessa língua (além, é claro, de outras de natureza pragmática) na produção de textos interpretáveis e relevantes. Aprender uma língua é, portanto, adquirir, entre outras coisas, o conhecimento das regras de formação dos enunciados dessa língua. Quer dizer, *não existe falante sem conhecimento de gramática*.

Isso não significa dizer que todo falante sabe o que é um adjunto adnominal, ou um dígrafo, ou um verbo intransitivo. O que ele sabe, intuitiva e implicitamente, é usar essas coisas – ou seja, ele sabe as regras de uso, de combinação das palavras em textos, para que resulte inteligível e interpretável o que dizem. Sabem as regras de uso das unidades, embora desconheçam os nomes que as unidades têm e a que classes pertencem.

No âmbito dessa discussão, vale a pena distinguir o *que são regras de gramática* e o *que não são regras de gramática*, para que se desfaça grande parte dos equívocos que pairam por nossas salas de aulas.

Regras de gramática, como o nome já diz, são normas, são orientações acerca de como usar as unidades da língua, de *como combiná-las*, para que se produzam determinados efeitos, em enunciados funcionalmente inteligíveis, contextualmente interpretáveis e adequados aos fins pretendidos na interação.

Dessa forma, são regras, por exemplo: a descrição de como empregar os pronomes; de como usar as flexões verbais para indicar diferenças de tempo e de modo; de como estabelecer relações semânticas entre partes do texto (relações de causa, de tempo, de comparação, de oposição etc.); de quando e como usar o artigo indefinido e o definido; de quando e de como garantir a complementação do verbo ou de outras palavras; de como expressar exatamente o que se quer pelo uso da palavra adequada, no lugar certo, na posição certa.

Em contrapartida, *não são regras de uso*, mas são apenas questões metalinguísticas de definição e classificação das unidades da língua, por exemplo, saber: a subdivisão das conjunções e os respectivos nomes de cada uma; a subclassificação de cada subclasse dos pronomes e a função sintática prevista para cada um; a classificação de cada tipo de oração, com toda a refinada subclassificação das subordinadas e coordenadas; as diferentes funções sintáticas do QUE ou do SE; a distinção entre os vários tipos de encontro vocálico ou consonantal, de sujeito ou de predicado (aqui também com detalhadas distinções nem sempre consistentes e quase sempre irrelevantes). Como se vê, o que está em jogo nesse ensino é prioritariamente pretender que o aluno saiba *o nome que as coisas da língua têm*; ou seja, o que centraliza esse ensino é saber rotular, saber reconhecer e dar nome às coisas da língua⁶.

Nessas questões todas, observemos, a competência que se procura desenvolver é sempre a de *identificar*, a de *reconhecer* qualquer coisa. Daí os exercícios em que se pede para *grifar*, para *circular* palavras ou orações, sem nenhuma preocupação com saber para que servem estas coisas, para que foram usadas ou que efeitos provocam em textos orais

6 Vale a pena, a esse respeito, ler o livro *Sofrendo a gramática*, de Mário Perini.

e escritos. Adianta pouco saber que o “sujeito” de determinada frase é indeterminado, por exemplo. O que adianta mesmo é saber que efeitos práticos se consegue com o uso de um determinado tipo de “sujeito”. Por exemplo, o que está por trás da afirmação: “O Banco mentiu”? O “sujeito” da oração é evidentemente “o Banco”. Adianta muito saber apenas isso? Adiantaria saber também por que se escolheu ocultar o nome de quem mentiu e mascarar a verdade com o subterfúgio da metonímia ou de um sujeito indeterminado. (O mesmo se pode dizer para declarações como “O dólar recuou”, “O mercado resistiu” e outras equivalentes.)⁷ A escola perde muito tempo com questões de mera nomenclatura e de classificação, enquanto o estudo das regras dos usos da língua em textos fica sem vez, fica sem tempo.

Portanto, a questão maior não é ensinar ou não ensinar gramática. Por sinal, essa nem é uma questão, uma vez que não se pode falar nem escrever sem gramática. A questão maior é discernir sobre o objeto do ensino: as regras (mais precisamente: as regularidades) de como se usa a língua nos mais variados gêneros de textos orais e escritos. Por exemplo, quais as regras para a produção e leitura de um resumo, de uma resenha, de uma notícia, de um requerimento, de um aviso, entre muitos outros. Uma sub-questão daí derivada é a de como ensinar tais regularidades, com que concepções, com que objetivos e posturas, desenvolvendo que competências e habilidades. Cabe lembrar que toda língua possui, para além da gramática, um léxico variado, que também precisa ser amplamente conhecido, o que significa dizer que a gramática sozinha nunca foi suficiente para alguém conseguir ampliar e aperfeiçoar seu desempenho comunicativo.

A gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua.

O conjunto de regras que, como se viu, constitui a gramática da língua, existe, apenas, com a única finalidade de estabelecer os padrões de uso, de funcionamento dessa língua. Ou seja, se as línguas existem para serem faladas e escritas, as gramáticas existem para regular os usos adequados e funcionais da fala e da escrita das línguas. Assim, nenhuma regra gramatical tem importância por si mesma. Nenhuma regra gramatical tem garantida a sua validade incondicional. O valor de qualquer regra gramatical deriva da sua aplicabilidade, da sua funcionalidade na construção dos atos sociais da comunicação verbal, aqui e agora. Por isso, tais regras são flexíveis, são mutáveis, dependem de como as pessoas as consideram. Assim, essas regras vêm e vão. Alteram-se, cada vez que os falantes descobrem alguma razão, mesmo inconsciente, para isso.

Em suma, se os falantes se subordinam à gramática da língua, para se fazerem entender socialmente, não deixam, contudo, de comandá-la, já que são eles que decidem o que fica e o que entra de novo e de diferente. Como muito bem lembra Millôr Fernandes, “Nenhuma língua morreu por falta de gramáticos. Algumas estagnaram por ausência de escritores. Nenhuma sobreviveu sem povo” (1994: 344).

⁷ Escrevi um texto em que exploro os efeitos ideológicos provocados pelo uso de termos metonímicos na posição de “sujeitos” da oração (cf. Antunes, in Meurer & Motta-Roth, 2002).

A gramática reflete as diversidades geográficas, sociais e de registro da língua.

Mais acima, já adiantei um pouquinho o princípio de que não existe língua uniforme, com um único e inalterável padrão de funcionamento. *Todas as línguas variam naturalmente* de acordo com as diferentes condições da comunidade e do momento em que é falada. Variam as línguas de comunidades desenvolvidas, e variam as línguas de comunidades subdesenvolvidas. Sempre foi assim e sempre será. Admitir este princípio é o mesmo que admitir uma gramática também variável, flexível, adaptada e adequada às circunstâncias concretas em que a atuação linguística acontece. É o mesmo que admitir uma gramática cujas regras podem deixar de ser as “únicas regras certas” para incorporar outras opções de se dizer o mesmo. Um dos grandes mitos que se criou foi o de admitir uma única forma “certa” de dizer uma coisa, de exprimir uma ideia. Vale a pena trazer aqui as palavras de Barthes (1978: 24-25):

Censura-se frequentemente o escritor, o intelectual, por não escrever a língua de “toda a gente”. Mas é bom que os homens, no interior de um mesmo idioma [...] tenham várias línguas. Se eu fosse legislador, [...] longe de impor uma unificação do francês, quer burguesa, quer popular, eu encorajaria, pelo contrário, a aprendizagem simultânea de várias línguas francesas, com funções diversas promovidas à igualdade. [...] Essa liberdade é um luxo que toda sociedade deveria proporcionar a seus cidadãos: tantas linguagens quantos desejos houver. [...] Que uma língua, qualquer que seja, não reprima outra: que o sujeito futuro conheça, sem remorso, sem recalque, o gozo de ter a sua disposição duas instâncias de linguagem, que ele fale isto ou aquilo segundo as perversões, não segundo a Lei.

Mais ou menos o mesmo diz Mattoso Câmara (1977: 123), quando afirma:

Pode-se dizer, em essência, que o purismo consiste em imaginar a língua como uma espécie de água cristalina e pura, que não deve ser contaminada. Perde-se a noção de que ela é o meio de comunicação social por excelência, ou, para mantermos o símile, a água de uma turbina em incessante atividade e mais ou menos turva pela própria necessidade da sua função.

Ou seja, uma gramática de regras incondicionalmente rígidas foge à realidade com que a comunicação verbal ocorre e só é possível na descontextualização das frases isoladas e artificiais com que são fabricados os exercícios escolares. Só é possível se nós nos prendermos apenas ao que dizem certos manuais de gramática (por vezes, muito mais fiéis a conveniências de mercado) e não levarmos em conta o que, de fato, se diz e se escreve (os letrados, inclusive!) no dia a dia de nossa realidade.

Ao mito da invariabilidade das línguas, se junta o outro, da superioridade de certos falares: o das cidades, melhor que o das zonas rurais; o do Sudeste, melhor que o do Nordeste; o dos doutores, melhor que o das pessoas sem diplomas. Nisso acreditam muitos. E, muito frequentemente, até professores de português, sem questionamentos, como se isso fosse uma verdade incontestável, acima de todas as lógicas. A pesquisa realizada por Maria Auxiliadora Lustosa Coelho, na região pernambucana do submédio São

Francisco, confirma muito bem essa percepção negativa do jeito de falar dos nordestinos: “Nordestino não sabe falar direito”, fala feio, não aprende a língua (1998: 113). O pior é que, na maioria das vezes, a escola ainda reforça, de muitas maneiras, essa visão negativa já tão entranhada no imaginário coletivo. Exatamente porque se desconhece o que, de fato, é uma língua e qual o lugar da gramática na constituição dessa língua.

A gramática existe em função da compreensão e da produção de textos orais e escritos.

Toda atuação verbal se dá através de textos, independentemente de sua função e de sua extensão. Ou seja, o óbvio (mas nem sempre levado em conta) é que *ninguém fala ou escreve a não ser sob a forma de textos*, tenham eles esta ou aquela função, sejam eles curtos ou longos. Fazer e entender textos não é, assim, uma atividade eventual, alguma coisa que as pessoas fazem uma vez ou outra, em circunstâncias muito especiais (em dias de prova, por exemplo). É coisa que se faz todo dia, *sempre* que se fala ou *sempre* que se escreve.

Como se viu, saber falar e escrever uma língua supõe, também, saber a gramática dessa língua. Em desdobramento, supõe saber produzir e interpretar diferentes gêneros de textos. Conseqüentemente, é apenas no domínio do texto que as regularidades da gramática encontram inteira relevância e aplicabilidade.

Insisto em que convém saber distinguir entre “regra de gramática” e “nomenclatura gramatical”. As regras implicam o uso, destinam-se a ele, orientam a forma de como dizer, para que este dizer seja interpretável e inteligível. A nomenclatura, diferentemente, corresponde aos “nomes” que as unidades, as categorias, os fenômenos da língua e suas classificações têm. Podem-se reconhecer os nomes que os elementos da língua têm (chamam-se substantivos, pronomes, verbos, dígrafos, ditongos, monossílabos etc.) e desconhecer as regras propriamente ditas de sua aplicação em textos. Nessa perspectiva, pode-se dizer que não é estudo da gramática propriamente dita o reconhecimento das diferenças, por exemplo, entre o “adjunto adnominal” e o “complemento nominal”, o reconhecimento do objeto direto preposicionado, do tipo de oração subordinada substantiva e outras particularidades semelhantes. Pelo que se pode ver em alguns manuais didáticos, é em torno dessas questões que se concentram as aulas de português. Mais: a maioria das pessoas, quando se referem ao ensino da gramática na escola, estão falando desse ensino da nomenclatura, da análise sintática e similares. E vão cobrá-lo das escolas, como se reconhecer as unidades e seus nomes fosse a condição fundamental para saber usá-las adequadamente. Nem mesmo as provas do vestibular, do ENEM e de alguns outros concursos, feitas fundamentalmente em cima da compreensão de textos, têm conseguido fazer as pessoas entenderem qual a função da gramática de uma língua e deixar a obsessão pelo estudo da nomenclatura gramatical.

A questão que se coloca para o professor de português não é, portanto, como disse atrás, “ensinar ou não ensinar regras de gramática”. A questão maior é: *que regras ensinar e em que perspectiva ensinar.*

Não se justifica, portanto, a impressão (que é comum, mesmo entre alunos e pais de alunos) de que analisar textos, falados e escritos, é algo que as pessoas podem fazer sem ter em conta a gramática da língua. Ou que analisar textos falados e escritos é “atrasar o programa” e “não ir com a matéria pra frente”. Na verdade, tal impressão *se explica* pela prática escolar tradicional de analisar frases soltas e de, nessas análises, *enxergar* apenas as funções morfosintáticas de seus elementos e suas respectivas nomenclaturas. Qualquer ato de linguagem não é possível sem um certo dizer, o qual, sendo dizer, é necessariamente lexical, gramatical e contextual. Afinal, a produção do sentido é regida também pela gramática (cf. Neves, 2000a: 73).

A gramática da língua deve ser objeto de uma descrição rigorosa e consistente.

O conhecimento que o falante tem das regras que especificam o uso de sua língua é um conhecimento intuitivo, implícito, ou seja, não requer, em princípio, que se saiba explicitá-lo ou explicá-lo. No entanto, esse saber implícito acerca do uso da língua pode ser *enriquecido e ampliado* com o *conhecimento explícito dessas mesmas regras*. Esse é o objetivo das descrições gramaticais, ou seja, das descrições de como as regras da gramática se aplicam aos diversos contextos de uso da língua. Essas descrições, cada vez mais, se encontram não apenas nos compêndios específicos de gramática, mas também em trabalhos de linguistas que se aplicam aos mais diferentes objetos de pesquisa.⁸

É evidente que o saber explícito das regras implicadas nos usos da língua constitui uma competência a mais que favorece o uso relevante e adequado da língua em textos orais e escritos. Só por isto vale a pena o esforço de explicitar tais regras.

Existem regras e descrições gramaticais que particularizam o uso da norma-padrão da língua ou o uso linguístico do grupo de prestígio da sociedade.

As variações gramaticais que, naturalmente, provêm das diferentes condições de uso da língua incluem aquelas que especificam a *norma-padrão*, ou seja, o uso linguístico de prestígio que predomina entre as pessoas com um grau mais alto de escolarização.

Em geral, o uso dessa norma é exigido em circunstâncias formais da atuação verbal, principalmente da atuação verbal pública, e representa, em algumas circunstâncias, uma condição de ascensão e uma marca de prestígio social. É, como tantas outras, uma forma de coerção social do grupo, uma norma que dita o comportamento adequado. A conveniência de uso dessa norma de prestígio deriva, portanto, de exigências eminentemente sociais e não de razões propriamente linguísticas. Uma forma linguística não é, em si mesma, melhor que outra. É, na verdade, mais (ou menos) adequada, dependendo das situações em que é usada.

8 A **Gramática de usos**, de Maria Helena Moura Neves, oferece um excelente painel – eminentemente descritivo e sem o ranço das prescrições tradicionais – dos padrões de uso da gramática do português atual. Vale a pena tê-la na biblioteca da escola.

A legitimidade desse princípio não justifica, no entanto, que se deixe de ver a natural mobilidade dessas regras e sua não menos natural indefinição. Não pretendamos que tais regras “permaneçam para sempre”. O uso, nunca aleatório, que as pessoas fazem delas é que determina sua validade ou não. Nem podemos decidir simplesmente sobre o que é de prestígio ou deixa de ser, mesmo tomando como referência a fala das pessoas consideradas escolarizadas e letradas; o que significa dizer que a questão da norma-padrão – ou da norma prestigiada – deve ser tratada com a maior cautela, sem os simplismos das percepções ingênuas, pouco consistentes e preconceituosas.

Implicações pedagógicas

O conjunto de princípios que fundamentam uma compreensão funcional e discursiva da gramática tem, também, as suas implicações pedagógicas. Tentando especificá-las, direi que o professor de português deverá ter o cuidado de trazer para a sala de aula:

- *Uma gramática que seja relevante* – Para isso, deve selecionar noções e regras gramaticais que sejam, na verdade, relevantes, úteis e aplicáveis à compreensão e aos usos sociais da língua. Noções e regras que possam, sem dúvida, ampliar a competência comunicativa dos alunos para o *exercício fluente e relevante* da fala e da escrita.
- *Uma gramática que seja funcional* – Com isso se pretende privilegiar o estudo das regras desses usos sociais da língua, quer dizer, de suas condições de aplicação em textos de diferentes gêneros. Deve-se propor, portanto, uma gramática que tenha como referência o funcionamento efetivo da língua, o qual, como se sabe, acontece não através de palavras e frases soltas, mas apenas mediante a condição do texto. Assim, o professor deve apresentar uma gramática que privilegie, de fato, a aplicabilidade real de suas regras, tendo em conta, inclusive, as especificidades de tais regras, conforme esteja em causa a língua falada ou a língua escrita, o uso formal ou o uso informal da língua. Não adianta muito saber os nomes que as conjunções têm. Adianta muito saber o sentido que elas expressam, as relações semânticas que elas sinalizam.
- *Uma gramática contextualizada* – A gramática está naturalmente incluída na interação verbal, uma vez que ela é uma condição indispensável para a produção e interpretação de textos coerentes, relevantes e adequados socialmente. Tanto é assim que a questão, posta por alguns professores, “*texto ou gramática*” não passa de uma falsa questão. Na verdade, o professor deve encorajar e promover a produção e análise de textos, o mais frequentemente possível (diariamente!), levando o aluno a confrontar-se com circunstâncias de aplicação das regularidades estudadas.
- *Uma gramática que traga algum tipo de interesse* – O estudo da gramática deve ser estimulante, desafiador, instigante, de maneira que se desfaça essa ideia errônea de que estudar a língua é, inevitavelmente, uma tarefa desinteressante, penosa e, quase sempre, adversa. Uma tarefa que se quer esquecer para sempre, logo que possível.

- *Uma gramática que liberte, que “solte” a palavra* – A sala de aula de português deveria ser o espaço privilegiado para se incentivar a fluência linguística e neutralizar, assim, a postura prescritiva e corretiva com que a escola, tradicionalmente, tem encarado a produção dos alunos. Nesse sentido, vale a pena lembrar a conveniência de incentivar, oportunamente, as “transgressões funcionais”, ou a possibilidade de “subverter” as regras da língua para obter certos efeitos de sentido ou certas estratégias retóricas. (Há muitos textos em circulação, sobretudo textos publicitários, que possibilitam a análise de tais transgressões. Poderia lembrar o nome de um bloco de carnaval organizado por escritores pernambucanos, que tem como nome os dizeres: “Nóis sofre mais nóis goza”. Evidentemente, por ser de escritores e por ser para o carnaval, a agremiação não poderia escolher uma referência mais adequada e mais expressiva que esta. Ou seja, há contextos em que o “certo” pode estar na transgressão. A escola precisa explorar esse ponto.)
- *Uma gramática que prevê mais de uma norma* – É de grande importância que se procure caracterizar, de forma adequada, a norma-padrão como sendo a variedade socialmente prestigiada, mas não como sendo a única norma “certa”. “Certo” é aquilo que se diz na situação “certa” à pessoa “certa”. Não se pode deixar de perceber que, do ponto de vista da expressividade e da comunicabilidade, as normas estigmatizadas também têm seu valor, são contextualmente funcionais, não são aleatórias nem significam falta de inteligência de quem as usa.
- *Uma gramática, enfim, que é da língua, que é das pessoas* – Nesse quadro, passa a ter sentido discernir o que é significativo para a experiência humana da interação verbal, interação que, se é linguística, é também gramatical. Isso, por si só, faz a gramática recobrar importância.

ANTUNES, Irandé. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. In: ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003. p. 85-99.

Avaliação

■ Texto 6

A intervenção do professor como modo de regulação

[...]

Como todo treinador esportivo, o professor pode jogar com seus alunos, servir de destinatário potencial para eles, de parceiro competente, que difere dos outros porque seu objetivo é mais favorecer a aprendizagem do que ganhar uma partida ou mostrar sua habilidade. Nesse sentido, o professor é um parceiro específico, cuja lógica é otimizar a aprendizagem do outro, em vez de suas próprias vantagens na situação de comunicação. Porém, quando se fala de regulação interativa, no sentido dos trabalhos sobre a avaliação formativa (Allal, 1988a), não se trata mais somente de parceria

inteligente. É uma intervenção sobre a própria construção dos conhecimentos, que frequentemente supõe uma mudança de registro, um parêntese metalinguístico ou um desvio por meio de uma instrumentação ou a consolidação de noções ou de competências parcialmente estranhas à tarefa em questão. Trabalhando com um aluno que redige um texto, o professor pode servir de parceiro para ele, de pessoa-fonte para clarear suas ideias e colocá-las em ordem, mas também pode intervir, em um nível metalinguístico, sobre os organizadores, os articuladores, as funções da pontuação, etc.

Tal funcionamento supõe competências e talvez instrumentos em matéria de observação e de intervenção. O essencial permanece sendo a disponibilidade do professor, função de uma organização de classe que não mobiliza três quartos de seu tempo, para administrar o sistema ou dirigir-se à totalidade dos alunos. As regulações interativas são inúteis se forem aleatórias e episódicas. Para torná-las densas e regulares, é necessário um sistema de trabalho bastante diferente do que se observa na maioria das classes secundárias e mesmo primárias. Nesse campo, o discurso didático não deveria passar a responsabilidade à pedagogia geral sob o pretexto de que se trata de administração de classe. É verdade que professores que pertencem a movimentos de escola ativa ou de nova escola podem buscar referências numa experiência interdisciplinar para organizar seu ensino diferenciado. Um militante do movimento Freinet não precisa sem dúvida de uma didática do francês para saber como organizar uma classe de modo cooperativo. Em contrapartida, para a maioria, a didática não deveria agir como se todos os professores soubessem se organizar de modo a não serem constantemente o centro das trocas de um grande grupo. Nesse sentido, um discurso didático consequentemente não pode permanecer mudo sobre a gestão da classe, a disposição dos espaços, o agrupamento dos alunos, a questão do poder e do controle social, etc.

O triângulo didático professor-aluno-saber não atinge somente pessoas, mas agentes coletivos. As relações que se estabelecem nesse triângulo não são de ordem puramente epistemológica, elas passam por uma organização do tempo e do espaço, por hábitos e por normas de trabalho e comunicação. A passagem a uma pedagogia ativa, cooperativa e diferenciada exige inúmeros lutos em relação à identidade habitual dos professores (Perrenoud, 1992a, 1996b).

A avaliação formativa apresenta-se então, antes de mais nada, sob a forma de uma regulação interativa, isto é, de uma observação e de uma intervenção em tempo real, praticamente indissociáveis das interações didáticas propriamente ditas. [...]

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

■ Texto 7

Sobre o controle: avaliar a leitura e ensinar a ler

A avaliação é uma necessidade legítima da instituição escolar, é o instrumento que permite determinar em que medida o ensino está atingindo seus objetivos; em que medida foi possível comunicar aos alunos o que o professor pretendia. A avaliação da

aprendizagem é imprescindível, porque oferece informações sobre o funcionamento das situações didáticas e, com isso, permite reorientar o ensino, fazer os ajustes necessários para avançar e para atingir os objetivos colocados.

No entanto, a prioridade da avaliação deve terminar ali, onde começa a prioridade do ensino. Quando a necessidade de avaliar predomina sobre os objetivos didáticos, quando – como ocorre no ensino tradicional da leitura – a exigência de controlar a aprendizagem se sobrepõe ao critério de seleção e hierarquização dos conteúdos, se produz uma redução no objeto de ensino, porque sua apresentação se limita àqueles aspectos que são mais suscetíveis de controle. Privilegiar a leitura em voz alta, propor sempre um mesmo texto para todos os alunos, eleger apenas fragmentos ou textos muito breves... são estes alguns dos sintomas que mostram como a pressão da avaliação se impõe diante das necessidades do ensino e da aprendizagem.

Pôr em primeiro plano o propósito de formar leitores competentes nos levará, em troca, a promover a leitura de livros completos, embora não possamos controlar com exatidão tudo o que os alunos aprenderam ao lê-los; enfatizar esse propósito nos conduzirá, além do mais, a propor, em alguns casos, que cada aluno ou grupo de alunos leia um texto diferente, com o objetivo de favorecer a formação de critérios de seleção e de dar lugar às situações de relato mútuo, típicas do comportamento leitor, embora isso implique o risco de não poder corrigir todos os eventuais erros de interpretação; privilegiar os objetivos de ensino nos levará também a dar um lugar mais relevante às situações de leitura silenciosa, embora sejam de controle mais difícil que as atividades de leitura em voz alta.

Saber que o conhecimento é provisório, que os erros não se “fixam” e que tudo o que se aprende é objeto de sucessivas reorganizações, permite aceitar, com maior serenidade, a impossibilidade de controlar tudo. Oferecer aos alunos todas as oportunidades necessárias para que cheguem a ser leitores no pleno sentido da palavra coloca o desafio de elaborar – através da análise sobre o que ocorre durante as situações propostas – novos parâmetros de avaliação, novas formas de controle que permitam identificar os aspectos da leitura que se incorporam ao ensino.

Por outro lado, orientar a prática para a formação de leitores autônomos obriga a redefinir a distribuição dos direitos e deveres referentes à avaliação. Para cumprir esse objetivo é necessário que a avaliação deixe de ser uma função privativa do professor, porque formar leitores autônomos significa – entre outras coisas – capacitar os alunos para que possam decidir quando sua interpretação é correta e quando não é, estar atentos à coerência das suas interpretações e detectar possíveis inconsistências, interrogar o texto buscando pistas que validem esta ou aquela interpretação, ou que permitam determinar se uma contradição que eles detectaram se origina no texto ou em um erro de interpretação produzido por eles próprios... Trata-se, então, de oferecer às crianças oportunidades de construir estratégias de autocontrole da leitura. Possibilitar essa construção requer que as situações de leitura coloquem os alunos diante do desafio de validar por si mesmos as suas interpretações e, para que isso ocorra, é necessário que o professor não manifeste de imediato sua opinião às crianças, que delegue a elas, provisoriamente, a função avaliativa.

Em vez de deixar apenas para o professor o controle da validade, compartilha-se isso com as crianças: durante certo tempo, ele não expressa tanto sua própria interpretação do texto quanto a sua opinião sobre as interpretações formuladas pelas crianças e incentiva que elas elaborem e confrontem argumentos, que validem (ou descartem) suas diferentes interpretações. No entanto, as intervenções que o professor faz durante esse período, em que se abstém de dar a sua opinião, são decisivas: quando percebe que as crianças persistem em não considerar algum dado relevante que está presente no texto, intervém indicando-o e colocando questões sobre sua relação com aspectos já considerados; quando considera que a origem das dificuldades de compreensão se devem à insuficiência de conhecimentos prévios, oferece toda a informação que considera pertinente; quando as prolongadas discussões do grupo demonstram que as crianças não relacionam o tema tratado no texto com conteúdos já conhecidos e que vale a pena explicitar, o professor atua como memória do grupo; quando predomina uma interpretação que ele considera errada, afirma que existe outra interpretação possível e desafia as crianças a procurá-la ou, então, propõe explicitamente outras interpretações (entre as quais a que ele considera mais aproximada), solicitando que determinem qual lhes parece mais válida e que justifiquem sua apreciação.

Finalmente, quando o professor considera que a aproximação realizada para a compreensão do texto é suficiente, ou que foram colocados em jogo todos os recursos possíveis para elaborar uma interpretação ajustada, válida aquela que considera correta, expressa a sua discrepância com as outras e explicita os argumentos que sustentam a sua opinião.

O professor continua tendo a última palavra, mas é importante que seja a última, e não a primeira, que seu juízo de validação seja emitido depois de os alunos terem tido a oportunidade de validar por si mesmos suas interpretações, de elaborar argumentos e de buscar indícios para verificar ou rejeitar as diferentes interpretações produzidas na classe. Esse processo de validação – de cocorreção e autocorreção exercida pelos alunos – faz parte do ensino, já que é essencial para o desenvolvimento de um comportamento leitor autônomo. A responsabilidade da avaliação continua ficando, em última instância, nas mãos do professor, já que somente a delega de maneira provisória, recuperando-a quando considera que essa delegação cumpriu sua função. Desse modo, é possível conciliar a formação de estratégias de autocontrole da leitura com a necessidade institucional de distinguir claramente os papéis do professor e dos alunos.

[...]

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** São Paulo: Artmed, 2002.

■ Texto 8

A intervenção do professor como modo de regulação

Uma didática orientada para a regulação dos processos de aprendizagem não deposita muitas esperanças nas remediações maciças. Investe mais na regulação interativa no sentido definido por Allal (1998a): uma observação e uma intervenção em situação, quando a tarefa não está terminada, sendo o professor capaz e assumindo o risco de interferir nos processos de pensamento e de comunicação em curso.

[...]

Como todo treinador esportivo, o professor pode jogar com seus alunos, servir de destinatário potencial para eles, de parceiro competente, que difere dos outros porque seu objetivo é mais favorecer a aprendizagem do que ganhar uma partida ou mostrar sua habilidade. Nesse sentido, o professor é um parceiro específico, cuja lógica é otimizar a aprendizagem do outro, em vez de suas próprias vantagens na situação de comunicação. Porém, quando se fala de regulação interativa, no sentido dos trabalhos sobre a avaliação formativa (Allal, 1988a), não se trata mais somente de parceria inteligente. É uma intervenção sobre a própria construção dos conhecimentos, que frequentemente supõe uma mudança de registro, um parêntese metalinguístico ou um desvio por meio de uma instrumentação ou a consolidação de noções ou de competências parcialmente estranhos à tarefa em questão. Trabalhando com um aluno que redige um texto, o professor pode servir de parceiro para ele, de pessoa-fonte para clarear suas ideias e colocá-las em ordem, mas também pode intervir, em um nível metalinguístico, sobre os organizadores, os articuladores, as funções da pontuação etc.

Tal funcionamento supõe competências e talvez instrumentos em matéria de observação e de intervenção. O essencial permanece sendo a disponibilidade do professor, função de uma organização de classe que não mobiliza três quartos de seu tempo, para administrar o sistema ou dirigir-se à totalidade dos alunos. As regulações interativas são inúteis se forem aleatórias e episódicas. Para torná-las densas e regulares, é necessário um sistema de trabalho bastante diferente do que se observa na maioria das classes secundárias e mesmo primárias. Nesse campo, o discurso didático não deveria passar a responsabilidade à pedagogia geral sob o pretexto de que se trata de administração de classe. É verdade que professores que pertencem a movimentos de escola ativa ou de nova escola podem buscar referências numa experiência interdisciplinar para organizar seu ensino diferenciado. Um militante do movimento Freinet não precisa sem dúvida de uma didática do francês para saber como organizar uma classe de modo cooperativo. Em contrapartida, para a maioria, a didática não deveria agir como se todos os professores soubessem se organizar de modo a não serem constantemente o centro das trocas de um grande grupo. Nesse sentido, um discurso didático conseqüentemente não pode permanecer mudo sobre a gestão da classe, a disposição dos espaços, o agrupamento dos alunos, a questão do poder e do controle social etc.

O triângulo didático professor-aluno-saber não atinge somente pessoas, mas agentes coletivos. As relações que se estabelecem nesse triângulo não são de ordem puramente epistemológica, elas passam por uma organização do tempo e do espaço, por hábitos e por normas de trabalho e comunicação. A passagem a uma pedagogia ativa, cooperativa e diferenciada exige inúmeros lutos em relação à identidade habitual dos professores (Perrenoud, 1992a, 1996b).

A avaliação formativa apresenta-se então, antes de mais nada, sob a forma de uma regulação interativa, isto é, de uma observação e de uma intervenção em tempo real, praticamente indissociáveis das interações didáticas propriamente ditas. [...]

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens.** Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

■ Texto 9

Anísio Teixeira – visão de educação integral

Para Anísio Teixeira, a educação escolar deveria voltar-se para a formação integral da criança. Neste sentido, deveria romper com todo o modo tradicional, livresco e seletivo de se trabalhar e adotar uma prática educativa que considerasse os interesses, as aptidões, as habilidades e a realidade social de cada aluno. Em um dos relatórios que Geribelo (1977, p. 58) cita, apresentado ao governador da Bahia, em 1929, após a sua viagem aos Estados Unidos, Anísio expressa sua ideia de educação integral, ao afirmar em seu discurso, a necessidade da expansão do sistema escolar. Defendia um sistema que permitisse à criança estabelecer relações entre a programação desenvolvida na escola e as atividades do dia a dia dos alunos. Nomeou os métodos de ensino da época como “artificiais e livrescos”, cuja aplicação não desenvolvia a iniciativa do aluno nem permitia a sua participação ativa no processo ensino-aprendizagem. Os alunos, segundo ele, não obtinham informações sobre seus problemas, sua terra, sua gente e a escola não lhes ofereciam oportunidades para a formação de seu caráter.

Coerente ao pensamento a respeito dos fins da educação e em sua luta pela escola pública, Anísio Teixeira (1962, p. 23), denunciava que a expansão na oferta do ensino primário vivenciada no Brasil, nas décadas de 1920-1930, fora marcada por uma “drástica redução de sua funcionalidade”. Quando a escola começou a se tornar verdadeiramente do povo, logo se fizeram os vários turnos de funcionamento das aulas: primeiro, segundo e terceiros turnos. E na crítica a esta situação defendeu a tese de que, justamente por estar recebendo os filhos das classes não abastadas da população, as atividades, desenvolvidas pela escola, deveriam estar voltadas para o oferecimento aos seus alunos de oportunidades completas de vida. Nesse aspecto, faz sentido pontuar o pensamento de Anísio Teixeira:

Porque a escola já não poderia ser a escola parcial de simples instrução dos filhos das famílias de classe média que ali iriam buscar a complementação a educação recebida em casa, em estreita afinidade com o programa escolar, nas instituições destinadas a educar, no sentido mais lato da palavra... já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer às vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola propriamente dita. (1962, p. 24).

Verifica-se, nesse discurso, uma visão ampliada dos fins da educação escolar. As expressões: a escola já não poderia ser parcial e educar no sentido mais lato, demonstram claramente a visão de que a educação a ser oferecida aos filhos da classe trabalhadora, que estavam adentrando a escola, por meio da ampliação da oferta no número de vagas, deveriam se dar de modo integral. Esses novos alunos precisavam de atendimento que extrapolasse a mera instrução. O atendimento escolar e educacional deveria ser capaz de propiciar e assumir aquilo que, em casa, a família não conseguia lhes oferecer.

Para Anísio Teixeira (1971), no intuito de atingir aos fins da educação, a escola deveria ser um ambiente bonito, moderno e acolhedor. O trabalho pedagógico deveria apaixonar tanto aos alunos quanto aos professores. Estes deveriam desenvolver suas ati-

vidades visando construir um “solidário destino humano, histórico e social”, com destaque para a liberdade de criação e em “permanente diálogo com a arte, concebida como conceito antropológico como defendia Mário de Andrade” (CLARICE NUNES, 2001, p. 163).

Cavaliere (2000) ao discorrer sobre a educação integral relembra que tal concepção assumiu, na década de 1930, diferentes projetos políticos e diferentes concepções filosóficas e ideológicas. Uma dessas concepções diz respeito ao recurso doutrinário de inculcar e educar as crianças, com o objetivo último de adaptá-las aos serviços e interesses do estado integral. Esta visão integralista representava um projeto autoritário de educação, uma vez que proporcionar educação e alfabetização para todos os indivíduos, equivaleria a formular a cura da nação, ou seja, a solução dos males, enfrentados, seguindo sempre os lemas da disciplina e da higiene.

Contrariamente a esse entendimento, a autora acima citada, destaca que Anísio Teixeira, ao defender o seu conceito ampliado de educação, não compartilhava de tal concepção doutrinária dos integralistas da década de 1930, para os quais era necessária uma educação integral para um homem integral, vinculado a uma crença higienista, que entendia a educação como ação capaz de propagar a doutrina integralista: seus valores de sofrimento, disciplina e obediência. A sua filosofia de educação encontra respaldo na corrente pragmatista de Dewey e representa uma ação libertadora e progressista que entende a educação como detentora de força, capaz de libertar o homem e prepará-lo para a cidadania. Sobre a interpretação dada ao conceito de educação integral na obra de Anísio Teixeira, Cavaliere assim escreve:

Educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação. (2000, p. 1)

A defesa de Anísio Teixeira por uma escola com atividades ampliadas e voltadas à formação integral da personalidade e do caráter humano, segundo os ideais pragmatistas, capaz de impulsionar os destinos da nação, se junta à defesa de vários outros intelectuais. Intelectuais esses, que se uniram em prol de projetos de reformas no campo educacional e organizaram diversos debates e manifestações em busca de uma escola pública, estatal, gratuita e de qualidade. Uma escola que servisse a todos, principalmente aos mais carentes, economicamente. Assim é que, em 1932, lançaram um documento em defesa dessa escola: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Considerado um marco na história da educação brasileira, o Manifesto será aqui analisado no sentido de buscar nele as marcas da defesa de Anísio Teixeira pela educação integral.

Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/A%20DEFESA%20PELA%20EDUCA%7%C3O%20INTEGRAL%20NA%20OBRA%20DE%20AN%CDSIO.pdf. Acesso em: 3 set. 2018.

OUTROS TEXTOS PARA SUBSÍDIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E PRÁTICAS DE ENSINO

Leitura e Produção

■ Texto 1

A entrada na juventude

A entrada na juventude – adolescência – é marcada por transformações biológicas, psicológicas e das formas de inserção social. Essas transformações são experimentadas pelos adolescentes de maneiras muito distintas, de acordo com o contexto social e cultural em que vivem e também segundo o seu histórico de vida pessoal.

O início da adolescência se caracteriza por modificações biológicas que ocorrem no corpo infantil: glândulas até então adormecidas começam a despejar seus hormônios, provocando crescimento acelerado, reestruturação das proporções ósseas e as transformações necessárias à reprodução. O adolescente sente-se mudando, vê seu corpo se transformando a tal velocidade que, muitas vezes, mal consegue reconhecer-se na imagem que o espelho lhe devolve. Surge a necessidade de renovação, de reestruturação da imagem de criança para jovem, de ocupação de novos espaços e experimentação de novas emoções.

O crescimento acelerado, conhecido como segundo estirão de crescimento, pode ser considerado marco exterior para o início da adolescência. Como consequência da velocidade em que se processa e por não ser sincrônico, o estirão de crescimento gera novas proporções que demandam tempo para ser assimiladas pelo adolescente. Com o crescimento desenfreado, ocorrem outros processos significativos: o aparecimento de pelos púbicos e axilares, modificações nos órgãos sexuais e nas proporções ósseas, a menarca (primeira menstruação) nas meninas e o início da ejaculação nos meninos, o surgimento dos seios e o arredondamento do corpo feminino. Essas mudanças mobilizam sentimentos ambíguos e até antagônicos: a alegria de se perceber como jovem mescla-se ao temor pelo desconhecimento da nova sensualidade.

A adolescência feminina, quando comparada à masculina, é precoce: meninas crescem primeiro, adquirem características sexuais e se interessam pela descoberta da própria sensualidade e sexualidade antes dos meninos. Mas essas são apenas as modificações biológicas, outras modificações compõem essa metamorfose: o adolescente começa a experimentar, juntamente ao reconhecimento do seu novo corpo, a consciência de si em relação ao seu próprio passado, o seu presente e o seu futuro e a consciência de si em relação ao outro. Como nas transformações biológicas, os tempos femininos são diferenciados dos masculinos, as meninas “amadurecem” primeiro.

O corpo adquire significado especial e mobiliza a atenção e emoções do adolescente. Questionamentos sobre como será sua nova imagem provocam temor, angústia e, dentro da ambivalência característica dessa fase, alegrias pela descoberta de novas emoções. Novas relações se estabelecem entre os sexos, os adolescentes

iniciam um período de intensa experimentação de sua capacidade de atrair e ser atraído, há necessidade de concretizar novas possibilidades de relacionamentos. Surgem as primeiras paixões e a necessidade de falar sobre o amor, e as novas emoções que fazem os adolescentes sentirem necessidade de encontrar confidentes – os melhores amigos ou os diários – e experimentarem-se nas conversas, nos toques, nas insinuações, chamando a atenção para si.

A necessidade de falar sobre a sexualidade, entendendo-a e assumindo valores e atitudes, revela a importância de o projeto pedagógico da escola voltar-se às questões colocadas no documento *Orientação Sexual*.

A adolescência é um momento de constante oscilação. Os adolescentes querem e, ao mesmo tempo, temem ser independentes; querem ser adultos e crianças; querem namorar e brincar. Nesse período de ambivalência podem surgir saltos repentinos de humor: ora querem se unir a colegas que têm o mesmo sentimento, ora querem o isolamento total, podendo passar da euforia a uma indisposição difusa, sem causa aparente.

Este período também é marcado por novas possibilidades de compreensão do mundo em função do desenvolvimento do pensamento lógico-formal. O adolescente, em contato com situações estimulantes nos espaços de convivência e na escola, torna-se, gradativamente, capaz de formular hipóteses sofisticadas e de acompanhar e elaborar raciocínios complexos.

As novas possibilidades de compreender o mundo que são descartinadas provocam deslumbramento, mas também assustam. As fronteiras de seu horizonte se expandem, o que faz com que o mundo pareça cada vez mais complexo. O adolescente torna-se capaz de refletir sobre a dimensão social e de se ver como um indivíduo que dela participa, recebendo e exercendo influências. O exercício dessas novas formas de pensar, que possibilitam a abertura para novas ideias, é uma conquista fundamental para toda a vida.

Mas essas novas possibilidades estão em construção e por isso, muitas vezes, o adolescente não consegue sustentar seus argumentos e confunde suas hipóteses com “verdades”. A criança é capaz de se apaixonar por pessoas e objetos; o adolescente torna-se capaz de se apaixonar por ideias. O fascínio por essas ideias implica muitas vezes um apego vital a elas, provocando um fechamento para o diálogo com quem tem ideias diferentes das suas. Não é fácil, para ele, colocar-se no lugar do outro e poder entender diferentes pontos de vista como opiniões a serem respeitadas. Em função disso, as ideias e crenças dos adolescentes são normalmente pouco flexíveis, o que acaba por marcar um comportamento questionador e de discussões acaloradas.

É comum também a atenção do adolescente acompanhar o seu movimento de introspecção: em muitos momentos, a intensidade das novas emoções e descobertas concentra praticamente todas as suas atenções. Situações exteriores se tornam interessantes e atraentes quando possibilitam que o adolescente se posicione em

relação a elas. É como se ele se perguntasse a toda hora “como eu me sinto e me vejo em relação a isso?”.

A ambivalência da adolescência pode ser difícil tanto para os adolescentes como para quem convive com eles. Os adultos, acostumados com sua imagem infantil, não os reconhecem na sua nova situação e assumem, tal como os adolescentes, posições ambíguas: pais e professores esperam, em certas ocasiões, que se comportem como adultos, enquanto, em outros momentos, não hesitam em tratá-los como crianças.

Na adolescência, a oposição ao outro aparece como uma necessidade para o próprio reconhecimento de si. Ao comparar-se com o outro, o adolescente mapeia semelhanças, diferenças, novos modos de ser e pensar, ampliando seu repertório de possibilidades para a reconstrução da imagem que tem de si mesmo. Nessa oposição curiosa, está procurando se encontrar, se posicionar.

Esta oposição muitas vezes torna difíceis as relações entre adultos e adolescentes e é comum que adultos refiram-se aos adolescentes como “aborrecentes”, como aqueles que “reclamam só por reclamar”. Esse estereótipo em nada facilita a relação, pois, a partir dele, os adultos desqualificam as ideias e opiniões dos adolescentes, eximindo-se de escutá-los atentamente e truncando ainda mais o já difícil diálogo.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais: 3ª e 4ª ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. p. 112-114.

■ Texto 2

Modos de apropriação do gênero *debate regrado* na escola: uma abordagem aplicada

[...]

O gênero *debate regrado* como objeto de ensino

O gênero *debate* foi objeto de interesse de vários estudos. No que respeita particularmente a sua consideração como *objeto de ensino*, o *debate* ganhou ampla teorização por meio das investigações propostas pela equipe de Didática de Línguas da Seção de Ciências da Educação da Universidade de Genebra (v. De Pietro, Erard e Kaneman-Pougatch, 1997; De Pietro e Schneuwly, 1999; Dolz e Schneuwly, 1998; Dolz, Moro e Pollo, 2000; Schneuwly e Dolz, 2004). O que de comum vincula esses estudos é exatamente a dimensão didática de que se investe a reflexão sobre o gênero. Trata-se de um interesse que busca não apenas descrever e analisar os modos de apropriação do gênero no contexto escolar, mas também refletir sobre as implicações que o conhecimento desses modos de apropriação pode trazer para o incremento das práticas de ensino-aprendizagem de língua. Nessa direção, a dimensão didática dos estudos mencionados consiste também em uma dimensão propositiva, e mesmo intervencionista, na medida em que investigar as práticas de apropriação supõe a reflexão sobre alternativas de intervenção didática.

Na abordagem que fazem do *debate regrado*¹, os autores estão de acordo que a variante escolar do *debate* deve privilegiar mais

1 A adjetivação *regrado* [régulé], nesse caso, implica já uma opção teórico-metodológica: supõe que se trata de um gênero escolarizado, ou seja, da variante escolar do gênero *debate*.

a *construção conjunta de um ponto de vista sobre um assunto do que as dimensões polêmicas do debate*. Dolz e Schneuwly (1998), por exemplo, ao descreverem e analisarem intervenções didáticas voltadas para o ensino-aprendizagem do *debate*, definem o gênero como “*uma discussão que se plasma [qui porte] sobre argumentos*”, e mais, como “*a construção conjunta de uma resposta complexa a [uma] questão*”. Com base nessa definição geral, os autores assinalam que

Um *debate público* se volta sempre para uma questão controversa e permite a intervenção de diversos parceiros que exprimem suas opiniões ou atitudes, tentando modificar aquelas dos outros pelo ajuste das suas próprias, em vista, idealmente, de construir uma resposta comum à questão inicial. Pode ser chamado de *regrado* quando um moderador gere e estrutura seu desenrolar evidenciando a posição de diferentes debatedores, facilitando as trocas entre eles e tentando eventualmente arbitrar os conflitos e conciliar as posições opostas. Desse ponto de vista, o moderador não assume somente o papel de mediador entre os participantes, mas também (e, às vezes, principalmente) entre os participantes e o auditório. (Dolz e Schneuwly, 1998: 166).

Em outros termos, para que haja um *debate* faz-se necessário:

- a presença de um argumento que baseia uma posição positiva ou negativa em relação à questão inicial do *debate*: (posição a favor ou contra a mistura na escola);
- seu estatuto quanto ao que foi dito anteriormente: concordância, apoio com ou sem aprofundamento ou, ao contrário, desacordo, refutação etc.
- a maneira com que se vincula argumento e posição: ilustração, exemplo, recurso aos fatos, recurso às “leis” (naturais, sociais, lógicas, jurídicas, etc.), experiência, causalidade, significação, etc. (Dolz e Schneuwly, 1998: 167-8).

Em direção similar à dos autores mencionados, De Pietro, Erard e Kaneman-Pougatch (1997) enfatizam o estatuto “*modelizado*” de que se investe o gênero quando de sua consideração como um gênero a ser ensinado. Nessa direção, os autores descrevem o percurso metodológico de construção exatamente do que chamam de *modelo didático* do gênero. A construção de um tal modelo orienta-se segundo um movimento que inicia na constituição de um saber sobre o que os alunos já conhecem sobre o gênero e se articula com a análise das características de debates que ocorrem em espaços sociais que não a escola. A esses procedimentos, acrescem-se os aportes de teorias que tomaram o *debate* – e principalmente a dimensão argumentativa dele constitutiva – como objeto de investigação. Com base nessas informações, os autores propõem a caracterização do que seria um modelo “*ensinável*” do gênero. É um tal modelo que permite a construção de sequências didáticas de ensino-aprendizagem do gênero em questão e a diferenciação dessas sequências conforme o grau de letramento escolar em que se encontram os alunos.

Dolz, Moro e Pollo (2000), por sua vez, enfocam exatamente o processo de apropriação do gênero no quadro de uma sequência didática. Trata-se de um estudo comparativo que enfatiza os efeitos do ensino do gênero na apropriação de determinadas capacidades

de linguagem pelos alunos. Nessa direção, os autores descrevem e analisam os modos de produção de um debate, antes e depois da implementação de uma intervenção didática.

Finalmente, o estudo de De Pietro e Schnewly (1999), ao analisar os modos com que os alunos se voltam para sua própria produção linguageira no contexto de atividades de ordem metalinguística centradas no gênero debate, busca discutir, de um ponto de vista ao mesmo tempo teórico, metodológico e epistemológico, o problema maior da *transposição didática* dos gêneros para as práticas didáticas. Os autores assinalam a importância do processo de *modelização didática* no ensino-aprendizagem de um gênero. A modelização permitiria, assim, a inscrição do gênero – investido de uma *forma escolar* – no sistema escolar de disciplinarização, o que traz implicações significativas no percurso de desenvolvimento dos alunos.

[...]

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. Modos de apropriação do gênero debate regrado na escola: uma abordagem aplicada. DELTA – Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 25, p. 39-66, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/VXc3vd8L4MsvbRy5rxNBPQM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2022.

■ Texto 3

Linguagem oral e linguagem escrita: novas perspectivas de discussão

Começando a conversa

O ensino da linguagem oral na tradição escolar tem sido compreendido de várias formas. Ele passa por momentos de livre expressão do aluno sobre assuntos pessoais ou variados, por discussões coletivas sobre conteúdos focalizados em sala de aula, por trocas de opiniões, pela leitura oral de textos, pela declamação de poemas e a realização de jograis e até pela oportunidade de problematizar as questões relativas ao grau de formalidade das falas ou à variedade linguística.

Nessa perspectiva, esse assunto é entendido e organizado em situações destinadas a ensinar:

- a conversar e se expressar sem compromisso;
- a oralizar textos escritos;
- que a pouca formalidade dos textos e falas deve ser corrigida, assim como deve ser evitada a utilização de dialetos, gírias, etc.

Para esse tipo de ensino, a escola apresenta situações que demandam dos alunos que:

- estudem determinados temas e que os exponham aos demais oralmente;
- organizem seminários a respeito de assuntos específicos;
- participem de debates;
- façam apresentações de trabalhos em feiras escolares (de Ciências, mostra de trabalhos desenvolvidos durante o ano letivo, feiras temáticas);
- assistam a mesas-redondas etc.

Como consequência dessa maneira de compreender o ensino de linguagem oral, tem-se uma prática escolar esvaziada de conteúdo e de objeto de ensino. Uma prática que se baseia no pressuposto de que a escola deve ensinar a falar, mas que se esquece de levar em conta as situações comunicativas nas quais a interação verbal oral acontece e

que não considera que os enunciados organizam-se, inevitavelmente, em gêneros, formas estáveis que circulam socialmente e têm a função de organizar o que se diz.

Dessa forma, parece que o importante nas atividades de uso da língua oral é ensinar os alunos a falarem bem, com boa dicção e com clareza. Como se produzir um seminário fosse a mesma coisa que participar de um debate, assistir a uma mesa-redonda ou expor informações a respeito de determinado tema.

Então, afinal, com o que se deve preocupar, de fato, o ensino da linguagem oral? O que deve ser priorizado no trabalho educativo? Para começar, qualquer mudança nessa prática há de considerar as especificidades das situações de comunicação e dos gêneros nos quais qualquer enunciado se organiza, inevitavelmente, seja ele oral ou escrito.

Linguagem oral e linguagem escrita: novos rumos

O ensino de linguagem oral, hoje, tem sido foco de muitas discussões, sobretudo a partir da compreensão da linguagem como atividade discursiva, como processo de interação verbal pelo qual as pessoas se comunicam umas com as outras por meio de textos – orais ou escritos – organizados, inevitavelmente, em gêneros.

Essa forma de entender o processo da linguagem tem alterado a visão tradicional a respeito do tema, que acabava por estabelecer **características** rígidas que distanciam a linguagem oral da escrita.

QUADRO COMPARATIVO ENTRE AS CARACTERÍSTICAS DA LINGUAGEM ORAL E DA LINGUAGEM ESCRITA

Linguagem escrita	Linguagem oral
Seu suporte é gráfico (é veiculada graficamente); é registrada por escrito.	Seu suporte é sonoro (é veiculada por meio do som); é falada.
É produzida na ausência física do interlocutor.	É produzida na presença física do interlocutor.
Não conta com o recurso gestual-corporal.	Os sentidos do que se fala são construídos articulando-se fala com todo o gestual corporal.
Utiliza a variedade padrão* da língua.	Não utiliza a variedade padrão da língua.
Utiliza registro mais formal.	Utiliza registro mais coloquial.
Não possibilita troca de turnos imediata entre os interlocutores.	Possibilita alternância de turnos imediata entre os interlocutores.
É planejada.	É espontânea.
O discurso é mais preciso e completo.	O discurso é mais fragmentado e incompleto.
É menos dependente do contexto.	É totalmente dependente do contexto.
Possui mais prestígio na cultura.	É menos valorizada na cultura.

* Sobre as expressões **variedade padrão** ou **norma-padrão**: recentemente tem circulado o uso da expressão **normas urbanas de prestígio**, em lugar de **norma-padrão** ou **variedade padrão**, por se entender que, dadas as diferenças regionais entre as grandes cidades, cada qual possui a sua norma de prestígio e, portanto, não seria o caso de se falar em apenas uma norma ou variedade de prestígio da língua e sim de várias normas ou variedades de prestígio. Mantivemos, nos textos de terceiros, a referência original usada pelos autores.

Por exemplo, diz-se que a linguagem escrita costuma utilizar a variedade padrão da língua, enquanto que a oral, não. Será que é sempre assim que as coisas acontecem?

Ao analisar, nas práticas sociais de linguagem, as situações reais de interlocução, é possível verificar que essa caracterização polarizada – de um lado, linguagem oral e, de outro, escrita – não se sustenta. Há, na verdade, impregnação entre uma e outra, como acontece em diversas situações de comunicação. Alguns exemplos:

Conferência acadêmica – Um conferencista prepara antecipadamente sua apresentação, decidindo os aspectos a serem abordados – fatos, exemplos, argumentos, contra-argumentos – e os recursos que serão utilizados – exibição de vídeos ou *slides*, utilização de telão, modelos.

Assim organizará sua fala, articulando o que será exposto com os recursos disponíveis. Será preciso ordená-lo do ponto de vista do discurso, selecionando o registro adequado, que, certamente, **será mais formal**, dada a situação de comunicação e o tipo de público (interlocutores).

Nesse lugar, a fala do professor, para ter legitimidade e ser reconhecida, precisará ter consistência teórica, ser adequada, ter lógica nos argumentos e nos exemplos. Será uma linguagem técnico-científica e com um registro mais formal.

Como se vê, temos uma situação de produção de discurso oral. No entanto, se observarmos as características apresentadas, identificaremos várias discrepâncias em relação ao que, em geral, se diz da linguagem oral:

- a fala foi planejada previamente;
- o registro será formal, e poderão ser utilizados recursos e apoios escritos para o conferencista;
- a fala tenderá a ser completa e precisa;
- utilizará a variedade padrão de linguagem.

Programa musical de TV para adolescentes – Um redator da emissora escreve um texto dirigido a adolescentes para ser lido pelo apresentador em um *teleprompter*. Busca-se, nessa situação, criar um **efeito de oralidade** e, dessa forma, o registro utilizado é o mais informal possível, tendendo à utilização de gíria.

Nessa situação, existem também características especiais:

- trata-se de um discurso falado, mas que parte de um discurso escrito;
- foi planejado antecipadamente, em função das condições de produção;
- embora seja um discurso escrito e o registro não seja formal, tende à utilização da variedade culta da linguagem;
- mesmo sendo um discurso escrito que será lido, o telespectador poderá contar com os gestos do apresentador no processo de atribuição de sentidos;
- não haverá preocupação com o rigor e completude do discurso;
- no processo de oralização, não será possível contar com a presença física do interlocutor.

Programa de rádio – Um redator que escreve o texto a ser lido pelo apresentador e, como se busca um efeito de oralidade,

o registro a ser utilizado será informal – com utilização de gírias – embora organizado na variedade padrão da linguagem.

- o discurso será ouvido pelos interlocutores, embora seja lido pelo apresentador (quer dizer, apesar de discurso escrito, no processo de oralização, o suporte passará a ser o fônico, da perspectiva do ouvinte da emissora de rádio);
- embora seja falado, o discurso não poderá contar com o gestual corporal, já que será veiculado por rádio;
- mesmo sendo discurso escrito, será coloquial e não terá nenhuma preocupação com a exatidão ou completude;
- não contará com a presença física do interlocutor no processo de oralização do texto.

O que é comum entre a linguagem oral e a linguagem escrita? E o que diferencia uma da outra?

Autores como Schneuwly (1997) e Barthes & Marty (1987) defendem que o traço diferencial mais importante entre a palavra falada e a escrita encontra-se na relação que o sujeito enunciativo estabelece com os parâmetros da situação social e material de produção do discurso (lugar de produção do texto/discurso, interlocutores, temas, finalidade do texto/discurso).

Afirma Schneuwly que

o oral não existe; existem orais: atividades de linguagem realizadas oralmente; gêneros que se praticam essencialmente por meio da oralidade. Ou então atividades de linguagem que combinam o oral e o escrito. De fato, há pouco em comum entre a performance de um orador e a conversação cotidiana; entre a tomada de turno num debate formal e numa discussão de grupo de trabalho; entre uma aula dada e uma explicação dada numa situação de interação imediata; entre a recontagem de um conto em sala de aula e a narrativa de uma aventura no pátio do recreio. Os meios linguísticos diferem fundamentalmente; as estruturas sintáticas e textuais são diferentes; a utilização da voz, sempre presente, também se faz diferente; e também a relação com a escrita é específica em cada caso (Schneuwly, 1997, citado por Rojo, 1999²).

Ao analisar as situações de comunicação escrita, Rojo [1999] estabelece um paralelo:

É claro que o mesmo poderia ser dito para os escritos: também há pouco em comum entre uma carta pessoal e um requerimento; entre o diálogo num *sketch* e num romance; entre uma carta de reclamação, uma carta aberta e um editorial ou um artigo de opinião; entre uma resenha e um verbete de enciclopédia; entre um diário íntimo e um texto histórico. A cada vez, os temas, as formas composicionais, os estilos e as relações ao oral serão diferenciadas.

Como se vê, segundo esses autores, as relações existentes entre linguagem oral e linguagem escrita precisam ser pensadas discursivamente. Isso quer dizer que é necessário considerar **as condições efetivas de produção dos discursos**, levando-se em conta que, nas práticas de linguagem, os **discursos escritos mantêm relações complexas com os discursos orais**. Veja-se, por exemplo, os aspectos da presença física do interlocutor e do processo de planejamento do discurso.

2 ROJO, Roxane H. R. **Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula**: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? São Paulo: LAEL PUC-SP, 1999.

A presença física do interlocutor tem consequências interessantes para o processo de produção do discurso. Quando se trata do discurso escrito impresso, se o interlocutor estiver ausente fisicamente, caberá ao produtor/autor tentar garantir que seu texto (discurso) seja eficaz; ou seja, será preciso planejá-lo antecipadamente, procurando prever possíveis interpretações, dúvidas ou refutações do leitor.

Dessa forma, poderá utilizar recursos linguísticos que melhor garantam a construção dos sentidos que o autor pretende, já que não lhe será possível presenciar as reações do interlocutor para esclarecer possíveis interpretações não pretendidas.

Quando se trata **de um discurso oral a ser produzido na presença física do interlocutor**, é possível ao produtor planejar ao mesmo tempo que produz, já que ele poderá presenciar as reações imediatas de seus interlocutores e, em decorrência delas, reajustar seu discurso, esclarecendo, explicando, exemplificando, reorganizando a fala.

Assim, **não se pode afirmar categoricamente que a escrita é planejada e a fala é espontânea**. O planejamento sempre acontece. O que é diferente é a condição na qual este se realiza: ou durante o processo de produção do texto ou previamente em relação a ele.

É preciso considerar, também, que há condições de produção de discurso oral que não possibilitam a presença física do interlocutor, como uma entrevista radiofônica. Nessa situação, com entrevistado e entrevistador presentes ao mesmo tempo no estúdio e interagindo verbalmente entre si, têm como interlocutor fundamental o ouvinte da emissora, que não se encontra presente no contexto imediato de interlocução.

Dessa forma, se se analisar o discurso da perspectiva do entrevistador, veremos que se trata de um discurso planejado antecipadamente, muitas vezes orientado por fichas escritas, que contêm questões elaboradas ou pelo entrevistador ou pela sua equipe de produção. Por outro lado, do ponto de vista do entrevistado, há um grau muito menor de planejamento prévio, pois o discurso, na maioria das vezes, será organizado a partir de perguntas desconhecidas (ainda que se possa conhecer antecipadamente os assuntos/temas que serão abordados). No entanto, é possível considerar, também, que o entrevistado poderá guiar-se pelas reações do entrevistador ou da assistência presente – plateia, acompanhantes, assessores, etc. –, ainda que esses não estejam visíveis ou audíveis para os (tele)espectadores em geral.

Ao considerar estes aspectos, é possível afirmar que **tanto fala quanto escrita são planejadas**. O que as difere é o grau e o tipo de planejamento que se faz, o que é determinado pelo contexto de produção do discurso.

A escolha do registro linguístico

Do mesmo modo, não podemos dizer que a fala é menos formal que a escrita, já que a escolha de como organizar essa fala é feita em consequência do:

- gênero do discurso;
- lugar em que esse discurso circulará.

O lugar de circulação do discurso determina sua audiência. Esse fator, articulado com a escolha do gênero no qual o discurso se organizará, determina as escolhas linguísticas que serão feitas para que esse discurso possa ser reconhecido e legitimado por essa audiência. Entre essas escolhas inclui-se a do registro.

Uma palestra acadêmica, por exemplo – quer seu público seja constituído por estudantes, quer por importantes pesquisadores –, será sempre organizada em um registro mais formal do que uma conversa cotidiana entre amigos e será sempre planejada previamente, e com mais rigor do que a conversa. Caso contrário, a palestra pode ser desqualificada por causa do emprego inadequado da linguagem e a conversa pode ser considerada “chata” e seu interlocutor “arrogante”.

Uma conversa telefônica, igualmente, dependendo da sua finalidade e de seu interlocutor, será organizada em registros bastante diferentes: se se tratar de formalizar um convite para participação de um evento acadêmico ou se se tratar de marcar horário para fechamento de um contrato profissional, o registro será mais formal do que no caso de uma conversa íntima entre amigos ou familiares.

Produção e publicação

Também não podemos afirmar que a escrita é mais completa e precisa do que a fala, ou que independe mais do contexto do que a fala, ou, ainda, que tem maior prestígio. O que podemos dizer é que o discurso escrito impresso requer a utilização de recursos diferentes porque suas condições de produção assim o exigem. Não é possível, por exemplo, deixar uma frase para ser completada com um gesto, em um discurso escrito impresso, já que o gesto não se escreve e o interlocutor não estará presente fisicamente.

No entanto, é perfeitamente adequado, em um discurso produzido oralmente, que a pergunta “Você sabe onde é que estava aquele livro?” seja respondida por “Eu acho que estava bem ali”, e que ambas, pergunta e resposta, sejam acompanhadas por um gesto de apontar que não deixe a menor dúvida sobre de qual livro se fala e a qual local a resposta se refere.

Da mesma forma, não podemos dizer que a fala é mais dependente do contexto do que a escrita, pois os contextos de produção de ambas são diferentes.

No discurso escrito impresso, dois contextos contribuem para a construção dos sentidos: o de **produção** e o de **publicação**.

- O de *produção* é construído pelo produtor antes do momento da publicação do texto.
- O de *publicação* é constituído no processo de editoração e de submissão do discurso ao projeto gráfico-editorial do portador (revista, jornal, livro, etc.) no qual circulará.

É nessa ocasião que se inserem elementos que serão articulados ao texto, como imagens, espaços, gráficos, fotografias, símbolos, posição em relação a outros textos. O contexto de publicação adquire significado pelo leitor, que passa a constituir os sentidos do texto no momento da leitura, ao articular texto e elementos do contexto.

No discurso oral, o momento de **produção** e o de **publicação** coincidem, sendo os elementos extraverbais (gestos, *slides*, gráficos, entonação, “falas” que o precederam, etc.) articulados concomitantemente ao elemento verbal.

O suporte sonoro e o suporte gráfico da linguagem escrita e da oral

Um último aspecto a ser considerado é o que se refere ao suporte gráfico ou sonoro (fônico) da linguagem. É muito comum **a linguagem escrita ser confundida com sua manifestação gráfica** – e, nessa perspectiva, qualquer discurso impresso seria considerado

linguagem escrita – e a **linguagem oral ser confundida com sua manifestação fônica** – e, nessa perspectiva, qualquer discurso falado seria considerado linguagem oral.

A linguagem escrita, por conta de suas especificidades, não se manifesta, unicamente, de maneira gráfica ou impressa. As notícias (ou mesmo os comentários críticos e as crônicas) de um jornal televisivo ou radiofônico são exemplos de discursos escritos oralizados: são escritos e lidos pelos jornalistas apresentadores dos programas. No caso da TV, os textos são dispostos por escrito no *TelePrompTer* para que o apresentador os leia.

Em todos esses exemplos os textos são sempre registrados por escrito e terão o grau de formalidade ajustado de acordo com o telespectador/audiência. No entanto, embora sejam orais, nenhum dos textos – da TV ou do rádio – terá frases cujo sentido tenha de ser complementado com recursos gestuais.

Portanto, não é condição para que a linguagem seja caracterizada como escrita que seja registrada graficamente. É possível contar uma história utilizando a linguagem escrita, ainda que contar seja uma atividade oral.

Como se vê, a linguagem escrita não se reduz ao escrito, ao grafado, ao traçado. Logo, o grafado não pode ser utilizado como critério que diferencia linguagem oral e linguagem escrita.

Da mesma maneira, não se pode confundir a linguagem oral com fala ou oralização da linguagem; o som não pode ser usado como critério que diferencia linguagem oral de linguagem escrita.

Nessa perspectiva, mais que considerar o suporte gráfico ou fônico da linguagem escrita ou oral, é preciso levar em conta que os discursos são produzidos em determinadas circunstâncias e organizados em determinados gêneros.

Linguagem escrita e oral: inter-relações e diferenças

As inter-relações existentes entre linguagem oral e linguagem escrita são decorrentes, portanto, das condições nas quais os discursos são produzidos:

- do lugar em que circularão;
- do lugar social que ocupam produtor e interlocutor (e da imagem que o primeiro constituiu acerca do segundo);
- da finalidade colocada;
- do gênero no qual será organizado.

No entanto, há diferenças entre as duas linguagens. As mais marcantes são:

- o **processo de planejamento** do discurso – que, no caso da linguagem oral, é concomitante ao momento da produção, ainda que possa ser sustentado por esquemas prévios;
- a relação entre o momento de **produção** e o de **publicação** do discurso – que, no caso do discurso oral, é de concomitância e coincidência;
- a **presença física do interlocutor** – típica da linguagem oral.

BRÄKLING, Kátia Lomba. **Linguagem oral e linguagem escrita:** novas perspectivas de discussão. Disponível em: http://www.academia.edu/18103901/Linguagem_oral_e_linguagem_escrita_novas_perspectivas_de_discuss%C3%A3o. Acesso em: 28 abr. 2022.

Práticas artístico-literárias

■ Texto

Escola, biblioteca e leitura

Maria da Conceição Carvalho
mccarv@eci.ufmg.br

A importância da leitura no processo educativo é inquestionável. Essa certeza une pais e professores na convicção de que ler é bom e que, portanto, a criança deve aprender a gostar de ler. Mas o que nem sempre está formulado como questão objetiva por estes mesmos pais e educadores é: que tipo de leitores a escola está formando hoje?

Sabe-se que, de um lado, a busca de métodos mais eficientes para ensinar a ler tem sido uma constante nas pesquisas educacionais, propiciando avanços significativos na prática da alfabetização, enquanto, paralelamente, a escola procura trabalhar as competências de leitura, esperando que a criança encontre significados no que lê. Além disso, a explosão do mercado editorial infantojuvenil faz chegar ao público jovem um sem-número de títulos novos a cada ano, ampliando, à primeira vista, as possibilidades de escolha do que ler.

Mas os esforços, tanto da escola quanto dos programas governamentais, de incentivo à leitura não têm, de maneira geral, conseguido transformar a criança e o jovem que leem em leitores críticos. De acordo com Edmir Perrotti, professor da USP e um dos mais importantes especialistas em estudos sobre leitura no país, a questão da formação de leitores na escola abarca, basicamente, duas ordens de problemas, nem sempre trabalhados em profundidade: a primeira, questão de fundo, refere-se ao tratamento dado à infância que, via de regra, é considerada mera consumidora do mundo criado pelo adulto; a segunda relaciona-se com o acesso ao livro e à leitura, e implica a existência de uma boa escola, bibliotecas funcionando de verdade, sob a direção de um bibliotecário habilitado, bons livros, acesso a boas fontes de informação. Nesse sentido, enxergar a criança como sujeito da cultura, capaz de criar e de reelaborar informações e experiências dentro do processo educativo promovido pela escola, significa algo mais do que desenvolver habilidades de decifrar o código linguístico e garantir (ou obrigar?) o acesso ao livro e à informação.

O papel da biblioteca escolar nesse processo de formação do leitor crítico deve ser repensado. Um número significativo de pesquisas tem revelado o equívoco das políticas e das atividades de promoção de leitura que partem do princípio de que o importante é ler, não importa o quê; é colocar o livro na mão da criança a qualquer custo; é criar o “hábito” de leitura através de “técnicas” de animação, de jogos, de fichas de leitura... A criança pode até divertir-se por algum tempo com a leitura e os jogos em torno dela, mas, pensa Perrotti, sem um quadro de referências culturais compartilhadas, o ato de ler dificilmente significará alguma coisa essencial em sua vida. A biblioteca escolar pode, sim, ser o local onde se forma o leitor crítico, aquele que seguirá vida afora buscando ampliar suas experiências existenciais através da leitura. Mas, para tanto, deve

ser pensada como um espaço de criação e de compartilhamento de experiências, um espaço de produção cultural em que crianças e jovens sejam criadoras e não apenas consumidoras de cultura. Três elementos estruturam esse novo conceito de biblioteca como lugar de formação de leitores: uma coleção de livros e outros materiais, bem selecionada e atualizada; um ambiente físico concebido como espaço de comunicação e não apenas de informação, que leve em conta a corporalidade da leitura da criança e do adolescente, isto é, os seus modos de ler; e por último, mas não menos importante no processo de promoção da leitura, a figura do mediador.

O bibliotecário e o professor mediadores da leitura devem ser, eles próprios, leitores críticos capazes de distinguir, no momento da seleção e da indicação de livros, a boa literatura infantil e juvenil daquela “encomendada”, com aparência moderna, engajada, mas totalmente circunstancial, cuja fórmula simplificada, abusivamente repetida, desprepara o leitor em formação para a aceitação de outros textos, mais complexos, no futuro. Além desse conhecimento propriamente teórico, o mediador deve estar preparado para o confronto sempre renovado com a criança e o jovem através da literatura, sem cobranças mecânicas de compreensão do texto lido e sem fórmulas rígidas de indicação por idade.

A escola que pretenda investir na leitura como ato verdadeiramente cultural não pode ignorar a importância de uma biblioteca aberta, interativa, espaço livre para a expressão genuína da criança e do jovem. Lugar, insistimos, para se gestar e praticar a troca espontânea que a leitura crítica proporciona, a leitura que inquieta, que faz pensar e relembrar num autêntico processo de comunicação, cujo resultado é, sem dúvida, dos mais compensadores para as pessoas nele envolvidas, adultos e crianças, mediadores e leitores em formação.

CARVALHO, Maria da Conceição. Escola, biblioteca e leitura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos. **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Estudos Linguísticos e Gramaticais

■ Texto 1

Nada na língua é por acaso: ciência e senso comum na educação em língua materna

Quando o assunto é língua, existem na sociedade duas ordens de discurso que se contrapõem: (1) o discurso científico, embasado nas teorias da Linguística moderna, que trabalha com as noções de variação e mudança; e (2) o discurso do senso comum, impregnado de concepções arcaicas sobre a linguagem e de preconceitos sociais fortemente arraigados, que opera com a noção de erro.

Para as ciências da linguagem, não existe erro na língua. Se a língua é entendida como um sistema de sons e significados que se organizam sintaticamente para permitir a interação humana, toda e qualquer manifestação linguística cumpre essa função plenamente. A noção de “erro” se prende a fenômenos sociais e culturais, que não estão incluídos no campo de interesse da Linguística propriamente

dita, isto é, da ciência que estuda a língua “em si mesma”, em seus aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos. Para analisar as origens e as consequências da noção de “erro” na história das línguas será preciso recorrer a uma outra ciência, necessariamente interdisciplinar, a Sociolinguística, entendida aqui, em sentido muito amplo, como o estudo das relações sociais intermediadas pela linguagem.

A noção de “erro” em língua nasce, no mundo ocidental, junto com as primeiras descrições sistemáticas de uma língua (a grega), empreendidas no mundo de cultura helenística, particularmente na cidade de Alexandria (Egito), que era o mais importante centro de cultura grega no século III a.C. Como a língua grega tinha se tornado o idioma oficial do grande império formado pelas conquistas de Alexandre (356-323 a.C.), surgiu a necessidade de normatizar essa língua, ou seja, de criar um padrão uniforme e homogêneo que se erguesse acima das diferenças regionais e sociais para se transformar num instrumento de unificação política e cultural.

Data desse período o surgimento daquilo que hoje se chama, nos estudos linguísticos, de Gramática Tradicional — um conjunto de noções acerca da língua e da linguagem que representou o início dos estudos linguísticos no Ocidente. Sendo uma abordagem não científica, nos termos modernos de ciência, a Gramática Tradicional combinava intuições filosóficas e preconceitos sociais.

As intuições filosóficas que sustentam a Gramática Tradicional estão presentes até hoje na nomenclatura gramatical e nas definições que aparecem ali. Por exemplo, a noção de sujeito que encontramos em importantes compêndios normativos se expressa como “o sujeito é o ser sobre o qual se faz uma declaração”, ou coisa equivalente. Como é fácil perceber, não se trata de uma definição linguística — nada se diz aí a respeito das funções do sujeito na sintaxe nem das características morfológicas do sujeito —, mas sim de uma definição metafísica, em que o próprio uso da palavra “ser” denuncia uma análise de cunho filosófico. Com isso, o emprego desta noção para um estudo propriamente linguístico fica comprometido. Para comprovar isso, vamos examinar o seguinte enunciado:

(1) Nesta sala cabem duzentas pessoas.

Se tivermos de considerar a definição tradicional, seremos obrigados a classificar como sujeito o elemento “sala” do enunciado acima, já que é sobre a sala que se está “dizendo alguma coisa”, se está “declarando algo”. Ora, todos sabemos que no enunciado (1) o sujeito é “duzentas pessoas”, porque, numa definição propriamente linguística, o sujeito é o termo sobre o qual recai a predicação da oração e com o qual o verbo concorda.

Dificuldades semelhantes de lidar com as definições tradicionais aparecem quase a cada passo quando as estudamos com cuidado. Isso porque, repito, a Gramática Tradicional, ao se formar no século III a.C. como uma disciplina com pretensões ao estudo da língua, não produziu um corpo teórico propriamente linguístico, mas se valeu de um importante aparato de especulações filosóficas que vinha se gestando na cultura grega desde o século V a.C., graças ao trabalho dos sofistas, de Platão, de Aristóteles, dos estoicos e de outros grandes pensadores, para os quais o estudo da linguagem humana (logos) era só uma etapa inicial para a compreensão de fenômenos de outra natureza, como o funcionamento da mente

humana (psique) e sua correspondência com o funcionamento-organização do próprio universo (cosmo). Por tudo isso, a Gramática Tradicional merece ser estudada como um importante patrimônio cultural do Ocidente, mas não para ser aplicada cegamente como única teoria linguística válida nem, muito menos, como instrumental adequado para o ensino.

Além de ser anacrônica como teoria linguística, a Gramática Tradicional também se constituiu com base em preconceitos sociais que revelam o tipo de sociedade em que ela surgiu – preconceitos que vêm sendo sistematicamente denunciados e combatidos desde o início da era moderna e mais enfaticamente nos últimos cem anos. Como produto intelectual de uma sociedade aristocrática, escravagista, oligárquica, fortemente hierarquizada, a Gramática Tradicional adotou como modelo de língua “exemplar” o uso característico de um grupo restrito de falantes: do sexo masculino; livres (não escravos); membros da elite cultural (letrados); cidadãos (eleitores e elegíveis); membros da aristocracia política; detentores da riqueza econômica.

Os formuladores da Gramática Tradicional foram os primeiros a perceber as duas grandes características das línguas humanas: a variação (no tempo presente) e a mudança (com o passar do tempo). No entanto, a percepção que eles tiveram da variação e da mudança linguísticas foi essencialmente negativa.

Por causa de seus preconceitos sociais, os primeiros gramáticos consideravam que somente os cidadãos do sexo masculino, membros da elite urbana, letrada e aristocrática, falavam bem a língua. Com isso, todas as demais variedades regionais e sociais foram consideradas feias, corrompidas, defeituosas, pobres, etc.

Ainda na questão da variação, os primeiros gramáticos, comparando a língua escrita dos grandes escritores do passado e a língua falada espontânea, concluíram que a língua falada era caótica, sem regras, ilógica, e que somente a língua escrita literária merecia ser estudada, analisada e servir de base para o modelo do “bom uso” do idioma. Essa separação rígida entre fala e escrita é rejeitada pelos estudos linguísticos contemporâneos, mas continua viva na mentalidade da grande maioria das pessoas.

Comparando também a língua falada de seus contemporâneos e a língua escrita das grandes obras literárias do passado, eles concluíram que, com o tempo, a língua tinha se degenerado, se corrompido e que era preciso preservá-la da ruína e da deterioração. Tinham, portanto, uma visão pessimista da mudança, resultante do equívoco metodológico – que só veio a ser detectado e abandonado muito recentemente – de comparar duas modalidades muito distintas de uso da língua (a escrita literária e a fala espontânea), desconsiderando a existência de um amplo espectro contínuo de gêneros discursivos entre esses dois extremos.

Com isso, os elaboradores das primeiras obras gramaticais do mundo ocidental definiram os rumos dos estudos linguísticos que iam perdurar por mais de 2.000 anos: desprezo pela língua falada e supervalorização da língua escrita literária; estigmatização das variedades não urbanas, não letradas, usadas por falantes excluídos das camadas sociais de prestígio (exclusão que atingia todas as mulheres); criação de um modelo idealizado de língua, distante da fala real contemporânea, baseado em opções já obsoletas (extraídas da literatura do passado) e transmitido apenas a um grupo restrito de falantes, os que tinham acesso à escolarização formal.

Com isso, passa a ser visto como erro todo e qualquer uso que escape desse modelo idealizado, toda e qualquer opção que esteja distante da linguagem literária consagrada; toda pronúncia, todo vocabulário e toda sintaxe que revelem a origem social desprestigiada do falante; tudo o que não conste dos usos das classes sociais letradas urbanas com acesso à escolarização formal e à cultura legitimada. Assim, fica excluída do “bem falar” a imensa maioria das pessoas – um tipo de exclusão que se perpetua em boa medida até a atualidade.

Os preceitos e preconceitos da Gramática Tradicional só começaram a ser questionados a partir do século XIX, com o surgimento das primeiras investigações linguísticas de caráter propriamente científico. Embora contestada pela ciência moderna, aquela visão arcaica e preconceituosa de língua e de linguagem penetrou no senso comum ocidental e ali permanece firme e forte até hoje.

O processo de normatização, ou padronização, retira a língua de sua realidade social, complexa e dinâmica, para transformá-la num objeto externo aos falantes, numa entidade com “vida própria”, (supostamente) independente dos seres humanos que a falam, escrevem, leem e interagem por meio dela.

Isso torna possível falar de “atentado contra o idioma”, de “pecado contra a língua”, de “atropelar a gramática” ou “tropeçar” no uso do vernáculo. Todo esse discurso dá a entender (enganosamente) que a língua está fora de nós, é um objeto externo, alguma coisa que não nos pertence e que, para piorar, é de difícil acesso.

A criação de um padrão de língua muito distante da realidade dos usos atuais fez surgir, em todas as sociedades ocidentais, uma milenar “tradição da queixa”. Em todos os países, em todos os períodos históricos, sempre aparecem as manifestações daqueles que lamentam e deploram a “ruína” da língua, a “corrupção” do idioma etc. Acerca da suposta decadência da Língua Portuguesa, sirvam de exemplos as seguintes declarações apocalípticas, que se desdobram ao longo de quase trezentos anos:

“Se não existissem livros compostos por frades, em que o tesouro está conservado, dentro em pouco podíamos dizer: ora morreu a língua portuguesa, e não descansa em paz” (José Agostinho de Macedo [1761-1831], escritor português).”

“Temos a prosa histórica, abastardada, exangue e desfalecida de uma raça moribunda. A nossa pobre geração de anêmicos dá à história das letras um ciclo de tatibitates” (Ramalho Ortigão [1836-1915], escritor e político português).”

“[...] português – um idioma que de tão maltratado no dia a dia dos brasileiros precisa ser divulgado e explicado para os milhões que o têm como língua materna” (Mario Sabino, *Veja*, 10 set. 1997).”

“Não fique nenhuma dúvida, o português do Brasil caminha para a degradação total” (CASTRO, Marcos de. *A imprensa e o caos na ortografia*. Rio de Janeiro: Record, 1998, p. 10-11).”

“Que língua falamos? A resposta veio das terras lusitanas. Falamos o caipirês. Sem nenhum compromisso com a gramática portuguesa. Vale tudo [...]” (Dad Squarisi, *Correio Braziliense*, 22 jul. 1996).”

“Nunca se escreveu e falou tão mal o idioma de Ruy Barbosa” (Arnaldo Niskier, *Folha de S. Paulo*, 15 jan. 1998).”

“[...] o usuário brasileiro da língua [...] comete erros, impropriedades, idiotismos, solecismos, barbarismos e, principalmente, barbaridades” (Luís Antônio Giron, *Revista Cult*, n. 58, jun. 2002, p. 37).

Em contraposição à noção de “erro”, e à “tradição da queixa” derivada dela, a ciência linguística oferece os conceitos de variação e mudança. Enquanto a gramática tradicional tenta definir a “língua” como uma entidade abstrata e homogênea, a Linguística concebe a língua como uma realidade intrinsecamente heterogênea, variável, mutante, em estreito vínculo com a realidade social e com os usos que dela fazem os seus falantes. Uma sociedade extremamente dinâmica e multifacetada só pode apresentar uma língua igualmente dinâmica e multifacetada.

Ao contrário da gramática tradicional, que afirma que existe apenas uma forma certa de dizer as coisas, a Linguística demonstra que todas as formas de expressão verbal têm organização gramatical, seguem regras e têm uma lógica linguística perfeitamente demonstrável. Ou seja: nada na língua é por acaso.

Por exemplo: para os falantes urbanos escolarizados, pronúncias como broco, ingrês, chicrete, pranta, etc. são feias, erradas e toscas. Essa avaliação se prende essencialmente ao fato de essas pronúncias caracterizarem falantes socialmente desprestigiados (analfabetos, pobres, moradores da zona rural etc.). No entanto, a transformação do L em R nos encontros consonantais ocorreu amplamente na história da Língua Portuguesa. Muitas palavras que hoje têm um R apresentavam um L na origem:

LATIM		PORTUGUÊS
blandu	→	brando
clavu	→	cravo
duplu	→	dobro
flaccu	→	fraco
fluxu	→	frouxo
obligare	→	obrigar
placere	→	prazer
plicare	→	pregar
plumbu	→	prumo

Assim, o suposto “erro” é na verdade perfeitamente explicável: trata-se do prosseguimento de uma tendência muito antiga no português (e em outras línguas) que os falantes rurais ou não escolarizados levam adiante. Esse fenômeno tem até um nome técnico na linguística histórica: rotacismo.

Esse é só um mínimo exemplo de que tudo o que é chamado de “erro” tem uma explicação científica, tem uma razão de ser, que pode ser de ordem fonética, semântica, sintática, pragmática, discursiva, cognitiva etc. Falar em “erro” na língua, dentro do ambiente pedagógico, é negar o valor das teorias científicas e da busca de explicações racionais para os fenômenos que nos cercam.

O exemplo apresentado acima (mudança de L para R em encontros consonantais) não deve levar ninguém a supor que esses

fenômenos variáveis e mutantes só ocorrem na língua dos falantes rurais, sem escolarização, pobres, etc. Eles também ocorrem na língua dos falantes “cultos”, urbanos, letrados, etc., muito embora esses mesmos falantes acreditem ser os legítimos representantes da língua “certa”.

Alugam-se salas ou aluga-se salas? Apesar de a gramática normativa exigir o verbo no plural, a grande maioria dos brasileiros mantém o verbo no singular. E não é por ignorância nem por preguiça nem por qualquer outra explicação preconceituosa desse tipo. A análise sintática tradicional é que é ilógica, ao atribuir o papel de sujeito a “salas”, como se “salas” pudessem alugar alguma coisa, um verbo que só pode ser desempenhado por seres humanos. O falante, intuitivamente, analisa “salas” como objeto direto e o pronome “se” como o verdadeiro sujeito da oração, semanticamente indeterminado – e como não existe concordância de verbo com objeto, fica o verbo no singular. Essa mudança já está presente até mesmo na língua escrita mais monitorada:

(2) “Por falta de trigo, durante séculos comeu-se aqui, como substitutivo do pão, bolos e bolachas feitos à base de mandioca, milho e outros produtos da terra”. (*Nossa História*, ano 2, n.15, p. 89, jan. 2005).

(3) “Procura-se intérpretes de klingon, o dialeto criado para o seriado *Jornada nas Estrelas*. O anúncio foi feito por um manicômio em Oregon, EUA. Alguns de seus pacientes só se comunicam usando a linguagem estrelar.” (*IstoÉ*, 21 maio 2003, n. 1755, p. 20).

(4) “Mas a efeméride dos 95 anos [de Noel Rosa] parece que, de fato, passará em silêncio. Espera-se as maiores homenagens para o seu centenário, em 2010 [...]” (*Revista de História da Biblioteca Nacional*, n. 6, dez. 2005, p. 11).

Diante de tudo o que se argumentou até agora, como devemos tratar os fenômenos de variação e mudança na educação em língua materna?

Existem três respostas possíveis:

- desconsiderar as contribuições da ciência linguística e levar adiante a noção de “erro”, insistindo no ensino da gramática normativa e da norma padrão tradicional como única forma “certa” de uso da língua;
- aceitar as contribuições da ciência linguística e desprezar totalmente a antiga noção de “erro”, substituindo-a pelos conceitos de variação e mudança;
- reconhecer que a escola é o lugar de interseção inevitável entre o saber erudito-científico e o senso comum, e que isso deve ser empregado em favor do aluno e da formação de sua cidadania.

A opção (a), embora apareça quase diariamente na mídia, defendida pelos atuais “defensores” da língua que se apoderaram dos meios de comunicação, tem de ser veementemente rejeitada por causa de seu caráter obscurantista, autoritário e, muitas vezes, irracional.

A opção (b), apesar de sua aparência de postura inovadora e progressista, na verdade despreza uma análise da dinâmica social e da complexidade das relações entre as pessoas por meio da linguagem.

Acreditamos que a opção (c) é aquela que melhor nos orienta para um tratamento sereno e equilibrado do intrincado relacionamento entre linguagem-sociedade-ensino. Esta opção nos ajuda a compreender a “dupla face” do que se chama, no senso comum, de “erro de português”: qualquer análise que desconsidere um desses pontos de vista – o científico e o do senso comum – será, fatalmente, incompleta e não permitirá uma reflexão que permita analisar a realidade linguístico-social nem a elaboração de políticas que auxiliem na constituição de um ensino verdadeiramente democrático e formador de cidadãos.

A escola não pode desconsiderar um fato incontornável: os comportamentos sociais não são ditados pelo conhecimento científico, mas por outra ordem de saberes (representações, ideologias, preconceitos, mitos, superstições, crenças tradicionais, folclore etc.). Essa outra ordem de saberes pode sofrer influência dos avanços científicos, mas quase sempre essa influência se faz de forma parcial, redutora e distorcida. Querer fazer ciência a todo custo sem levar em conta a dinâmica social, com suas demandas e seus conflitos, é uma luta fadada ao fracasso.

A Sociolinguística nos ensina que onde tem variação (linguística) sempre tem avaliação (social). Nossa sociedade é profundamente hierarquizada e, conseqüentemente, todos os valores culturais e simbólicos que nela circulam também estão dispostos em categorias hierárquicas que vão do “bom” ao “ruim”, do “certo” ao “errado”, do “feio” ao “bonito” etc. E entre esses valores culturais e simbólicos está a língua, certamente o mais importante deles. Por mais que os linguistas rejeitem a norma padrão tradicional, por não corresponder às realidades de uso da língua, eles não podem desprezar o fato de que, como bem simbólico, existe uma demanda social por essa “língua certa”, identificada como um instrumento que permite acesso ao círculo dos poderosos, dos que gozam de prestígio na sociedade.

Uma das tarefas do ensino de língua na escola seria, portanto, discutir criticamente os valores sociais atribuídos a cada variante linguística, chamando a atenção para a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o aluno de que sua produção linguística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa.

Podemos, por exemplo, ao encontrar formas não padrão na produção oral e escrita de nossos alunos, oferecer a eles a opção de “traduzir” seus enunciados para a forma que goza de prestígio, para que eles se conscientizem da existência dessas regras. A consciência gera responsabilidade. E é ao usuário da língua, ao falante/escrevente bom conhecedor das opções oferecidas pelo idioma, que caberá fazer a escolha dele, eleger as opções dele, mesmo que elas sejam menos aceitáveis por parte de membros de outras camadas sociais diferentes da dele. O que não podemos é negar a ele o conhecimento de todas as opções possíveis.

Para realizar essa tarefa, o docente precisa se apoderar do instrumental que a ciência linguística, e mais especificamente a Sociolinguística, oferece para a análise criteriosa dos fenômenos de variação e mudança linguística.

O profissional da educação tem que saber reconhecer os fenômenos linguísticos que ocorrem em sala de aula, reconhecer o perfil sociolinguístico de seus alunos para, junto com eles, empreender

uma educação em língua materna que leve em conta o grande saber linguístico prévio dos aprendizes e que possibilite a ampliação incessante do seu repertório verbal e de sua competência comunicativa, na construção de relações sociais permeadas pela linguagem cada vez mais democráticas e não discriminadoras.

BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso: ciência e senso comum na educação em língua materna. *Presença Pedagógica*, set. 2006. Disponível em: relin.letras.ufmg.br/shlee/Bagno_2006.pdf. Acesso em: 28 abr. 2022.

■ Texto 2

As duas faces da ortografia

Trabalhar de forma específica com o ensino das regularidades e irregularidades auxilia os alunos do 1º ao 9º ano a refletir sobre a ortografia

Thais Gurgel (novaescola@atleitor.com.br)

A ortografia é uma convenção social criada para facilitar a comunicação escrita: dominando-a, temos uma forma comum de escrever cada palavra – incluindo as que têm mais de uma opção de letra correspondente a determinado som. No caso dessas últimas, a grafia pode ser dividida entre palavras que obedecem a regularidades (em que o conhecimento de uma regra permite antecipar como ela deve ser escrita, até mesmo sem conhecê-la) e as irregularidades (que não seguem qualquer princípio explicativo que justifique sua notação). Para que as crianças dominem a ortografia, você precisa propor um trabalho em duas frentes. No caso das regularidades, o mote é a observação e a reflexão sobre elas. Entre as irregularidades, o caminho é trabalhar estratégias para a memorização da grafia das palavras de maior uso. “Antes se aprendia que se escrevia assim e se decorava simplesmente a ortografia. As regularidades nunca eram explicitadas”, explica Egon de Oliveira Rangel, professor da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP).

O primeiro passo do trabalho é realizar um diagnóstico do domínio da ortografia pela turma. Seja nos grupos dos anos iniciais – quando as crianças já estão alfabéticas – ou do Ensino Fundamental II, é preciso analisar quais são os erros que aparecem na escrita de boa parte dos alunos e com que frequência essas palavras são usadas em suas produções cotidianas. Levantamento feito, é hora de planejar a sequência didática.

Abaixo, destacamos algumas dúvidas comuns sobre o ensino da ortografia e seu planejamento. Artur Gomes de Morais, professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e autor do livro *Ortografia: ensinar e aprender* – uma das grandes referências bibliográficas na área –, é quem ajuda a resolvê-las. Confira!

Quais são as regularidades da ortografia?

Existem dois tipos nas correspondências fonográficas que todo professor deve conhecer. A primeira é a chamada **regularidade contextual**, que engloba as palavras cuja grafia é definida pela localização do som dentro da palavra (saber que é preciso grafar RR em “carro” para marcar um som de R forte entre duas vogais, por exemplo, ou que “tempo” se escreve com M e não com N, pois a letra seguinte é um P, etc.). A segunda é a **regularidade morfológico-gramatical**,

onde se encaixam as palavras cuja grafia é ligada à sua natureza gramatical (como o uso do Z e não do S nos substantivos “realeza” e “beleza”, que são derivados de adjetivos; ou do SS e não do S ou do C em “falasse” e “partisse” por serem flexões de verbos no imperfeito do subjuntivo).

Como trabalhar com elas?

Embora tenham regularidades de naturezas diversas, o trabalho com os dois tipos de regras segue uma lógica comum. Primeiro, proponha a observação de um grupo de palavras – em atividades diversas – para que observem se há regularidades em sua escrita. Depois, a turma discute o que observou e encontra uma maneira de explicá-las. Com a explicitação das regras feita coletivamente, é hora de registrá-las por escrito, para que todos possam consultá-las quando necessário. Nessa perspectiva, as regras ortográficas são “elaboradas” pela própria turma, já que é ela que determina o que há de comum entre as palavras observadas e de que maneira transformar o observado em uma sentença a ser registrada. “Temos pesquisas com tratamento estatístico cuidadoso demonstrando que o ensino que promove a tomada de consciência das questões ortográficas é muito superior ao ensino tradicional – que leva apenas a memorizar ou preencher lacunas, de maneira repetitiva”, diz o especialista da UFPE. “Sem falar na ausência de ensino de ortografia que, infelizmente, ainda ocorre em muitas salas de aula do país.”

Quais são as melhores atividades na área?

Em suas pesquisas, Morais chegou a algumas propostas de atividades. De forma geral, pode-se falar em trabalhos com textos e com palavras fora de textos. No primeiro caso, em ditados, releituras ou reescritas, a ideia é que você chame a atenção dos alunos para as palavras que julga constituir “desafios ortográficos”, interrompendo a atividade para discussões coletivas sobre a grafia dessas palavras. A outra linha, com palavras “soltas”, tem como propostas jogos em que as crianças devem relacionar cartelas com palavras que sigam a mesma regra ortográfica (“carro”, “sorriso” e “espirro”, ou “careta” e “clarão”), desafios de encontrar em revistas e jornais palavras que se encaixem em grupos com uma determinada característica ortográfica, entre outras atividades. Há ainda o recurso de propor a escrita propositalmente errada de palavras cuja ortografia siga uma regularidade: “Para fazê-lo, a criança precisa conhecer a grafia correta”, diz Morais. “O ideal é que ela vá, junto com os colegas, verbalizando, discutindo e escrevendo as regras que justificam o fato de aquelas palavras terem que ser escritas assim.”

E quanto às irregularidades na ortografia? Como trabalhá-las?

No ensino das palavras irregulares, o princípio é diferente, já que sua grafia não se orienta por regra alguma. “Nesses casos, não há muito o que compreender, é preciso memorizar”, explica Artur Gomes de Morais. “Quem não é especialista em filologia não tem que saber que tal palavra tem origem em tal vocábulo latino, ou grego, ou mesmo que é uma palavra de origem indígena.” A saída nesses casos é consultar modelos – locais onde sabemos que determinada palavra está escrita da maneira correta – e usar o dicionário (que envolve conhecer a forma como as palavras estão nele organizadas e como procurar um termo flexionado, por exemplo). Você pode também combinar com a turma a produção de uma pequena lista de palavras de uso frequente que eles devem memorizar para não mais errar.

Como organizar tudo isso no planejamento?

Embora o trabalho com ortografia deva se pautar sempre pelo diagnóstico de cada turma, certas dificuldades costumam aparecer antes. De início, é comum surgir dúvidas sobre palavras com regularidades contextuais (os famosos usos do R, por exemplo). Só mais tarde começa a ser uma questão para os pequenos a forma como se escrevem palavras com regularidades do tipo morfológico-gramatical. “Uma regra envolvendo o SS do imperfeito do subjuntivo, como na palavra ‘cantasse’, tende a ser mais difícil de ser observada que a regra que explica quando escrevemos com G ou GU”, afirma Morais. “Não só porque a primeira regra envolve uma consciência morfo-gramatical, mas porque, no cotidiano, escrevemos menos vezes palavras no imperfeito do subjuntivo que palavras onde aparecem as letras G ou GU com o som de ‘guê’”

Com isso, de forma geral pode-se dizer que as palavras de regularidade contextual (como o uso do M antes de P e B) e aquelas com ortografia irregular, mas de uso frequente (como “homem” ou “hoje”), podem ser trabalhadas antes do que as de regularidade morfológico-gramatical (o uso do Z em “pobreza”) ou as irregulares de pouco uso. Afinal, o que se quer é que as turmas possam se comunicar sem o “ruído” dos problemas de ortografia em suas produções, certo?

GURGEL, Thais. As duas faces da ortografia. *Nova Escola*, jul. 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2579/as-duas-faces-da-ortografia>. Acesso em: 28 abr. 2022.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola, 2003.

A professora e autora da obra aponta os principais problemas no ensino da Língua Portuguesa, como o uso de exemplos descolados da realidade e a memorização de regras abstratas. Em seguida, apresenta fundamentos teóricos para uma nova prática pedagógica e oferece sugestões concretas, acompanhadas de diversos exemplos para a sala de aula, explorando oralidade, escrita, leitura e gramática.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola, 2007.

Obra que dialoga com o grande público e aposta na visão científica da linguagem para desfazer incompreensões sobre a gramática e seu ensino. Cada capítulo avança sobre um equívoco fundamental, como tomar a gramática como termo unívoco, validar exclusivamente a norma linguística socialmente prestigiada ou supor o conhecimento gramatical como suficiente para se expressar bem, além de encaminhar propostas de solução.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa.** São Paulo: Parábola, 2021.

Ainda que seu objeto seja a norma-padrão da língua portuguesa, essa gramática permanece sensível à variação dos usos, com enfoque essencialmente descritivo, sem ignorar considerações de caráter normativo. Prova da atualidade de sua abordagem é o reconhecimento de que a oração já não é a “unidade máxima de análise”, mas deve ser descrita no contexto mais amplo de sua ocorrência.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro.** São Paulo: Parábola, 2012.

Voltada à formação docente, essa obra parte do princípio de que é “do uso que se depreende a gramática”, em um percurso completo que inclui a dimensão histórica da língua. Para isso, propõe que o ensino do componente curricular Língua Portuguesa recorra às chamadas atividades epilinguísticas: aquelas que se afastam da nomenclatura técnica e se atêm à reflexão sobre o uso. A análise, mais descritiva do que prescritiva, portanto, toma como objeto textos autênticos, orais e escritos.

BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso: ciência e senso comum na educação em língua materna. **Presença Pedagógica**, set. 2006. Disponível em: relin.letras.ufmg.br/shlee/Bagno_2006.pdf. Acesso em: 28 abr. 2022.

Nesse artigo, defende-se que os(as) professores(as) precisam dominar alguns instrumentos da ciência linguística, principalmente da sociolinguística, para avaliar adequadamente os fenômenos da língua em sala de aula. O texto começa discutindo a noção de “erro”, fazendo um percurso histórico, desde a Antiguidade, sobre a construção da noção, e a separação rígida entre fala e escrita, que perdura no senso comum.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 1999.

Livro já clássico, aborda o preconceito linguístico, prática baseada, segundo o autor, em oito mitos, entre os quais destacam-se “O certo é falar assim porque se escreve assim” e “É preciso saber gramática para falar e escrever bem”, que impactam nas práticas de ensino da língua na escola.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1953.

Trata-se de um texto fundamental no estudo dos gêneros discursivos. Bakhtin argumenta que os textos, tanto orais quanto escritos, se conformam de diferentes modos, dependendo da situação de comunicação, e apresentam características relativamente estáveis, independentemente de o falante estar consciente disso em seu uso. Esses diferentes modos de configurar os textos correspondem aos gêneros do discurso, marcados pela história da linguagem na sociedade.

BARTHES, Roland. **Aula.** Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1988.

O breve texto registra a aula magna de Barthes, no Collège de France, pronunciada quando da inauguração da cadeira de Semiologia literária. Com estrutura didática, mas linguagem desafiadora, a aula parte do fenômeno do poder e de como ele se instala na língua. É uma espécie de resumo de seu pensamento, no qual o autor procura definir o que é literatura, em torno da noção saussuriana de signo linguístico.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** São Paulo: Cortez, 2006.

Dividida em seis capítulos, a obra aborda as práticas de letramento com ênfase no fator social e no papel dos gêneros textuais. Nela, o texto é apresentado como um elemento mediador nas atividades da sociedade, inclusive na construção da identidade e na inserção social por meio dos gêneros. A argumentação se orienta pela hipótese teórica de que é por meio dos textos que organizamos e significamos nossas ações.

BRAGA, Rubem. **A cidade e a roça.** Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 1964.

Coletânea de crônicas daquele que é um dos maiores expoentes do gênero. Reúne 32 textos, publicados no jornal **Correio da Manhã**, de 1953 a 1955. Aqui, os temas se dividem entre estes dois espaços: o campo e a cidade. Mesclando humor e melancolia, a força literária encontra-se na observação atenta – amorosa, mas não ingênua – do cotidiano, como pede a crônica.

BRÄKLING, Kátia Lomba. **Linguagem oral e linguagem escrita: novas perspectivas de discussão.** Disponível em: http://www.academia.edu/18103901/Linguagem_oral_e_linguagem_escrita_novas_perspectivas_de_discuss%C3%A3o. Acesso em: 28 abr. 2022.

Esse texto de intervenção crítica detém-se no ensino da linguagem oral, em sua relação com a linguagem escrita, demonstrando como essa interação é mais intensa do que se imagina e desconstruindo o mito da espontaneidade da fala.

BRÄKLING, Kátia Lomba. **Modalidades organizativas e modalidades didáticas no ensino de linguagem verbal**. Disponível em: https://www.academia.edu/18095928/Modalidades_Organizativas_e_Modalidades_Did%C3%A1ticas_no_Ensino_de_Linguagem_Verbal. Acesso em: 5 maio 2022.

Recensão atualizada de recursos de otimização do tempo em sala de aula, com base no que o artigo classifica como modalidades organizativas e modalidades didáticas, com cuidadosa exemplificação e finalidades pedagógicas explicitadas, descrevendo atividades de leitura, de produção textual e de análise linguística.

BRÄKLING, Kátia Lomba. **Sobre a leitura e a formação de leitores: qual é a chave que se espera?** São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/912/040720121e-leitura-formacao-deleitores.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2022.

De forma objetiva e prática, o artigo analisa os elementos para o desenvolvimento, pelos(as) estudantes, das estratégias e dos procedimentos necessários à leitura proficiente, que devem ser trabalhados em modalidades didáticas fundamentais, já conhecidas dos(as) professores(as), mas aqui sistematizadas: leitura colaborativa, leitura programada, leitura em voz alta pelo(a) professor(a), leitura autônoma e projetos de leitura.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Volume 1: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 28 abr. 2022.

Documento do governo federal que fornece parâmetros orientadores para expectativas de aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Nesse documento se definem as expectativas de aprendizagem; os critérios adotados para essa definição; como elas são transpostas à sala de aula; e, por fim, de que maneira se pode alcançar a progressão de determinados conteúdos.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 28 abr. 2022.

É o documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais da Educação Básica, servindo de referência para a elaboração curricular dos sistemas e redes escolares. Tais aprendizagens essenciais visam ao desenvolvimento de dez competências gerais, além de competências específicas relacionadas a cada área de conhecimento, assim como competências específicas e habilidades referentes a cada componente curricular.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2022.

Esse documento, elaborado pelo governo federal, indica os objetivos gerais do componente curricular, dividindo-se em duas partes: na primeira, discutem-se os principais problemas do ensino de Língua Portuguesa, bem como suas características; na segunda, definem-se objetivos e conteúdos, com orientações didáticas e critérios de avaliação.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2022.

Com uma proposta de reorientação curricular e de abrangência nacional, o documento apresenta as linhas gerais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, começando com uma discussão sobre a relação entre educação e cidadania, oferecendo um panorama da educação brasileira à época da publicação do documento. Nele, a escola é definida como espaço de referência, na construção das identidades.

BROUSSEAU, Guy. Os diferentes papéis do professor. *In*: PARRA, Cecília; SAIZ, Irma (org.). **Didática da Matemática: reflexões psicológicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Aplicado inicialmente ao ensino da Matemática, esse texto procura definir a tarefa do(a) professor(a) como a de propor uma situação de aprendizagem para a qual o(a) estudante deve elaborar seus conhecimentos como resposta pessoal a uma pergunta, adaptando-se às exigências do meio, e não do(a) professor(a). Nesse esforço, o(a) professor(a) é concebido(a) como um(a) ator(atriz) que “improvisa” em função da trama cujo roteiro é a situação didática.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

Referência nos estudos literários, o artigo do professor Antonio Candido propõe a literatura como um direito humano, ou seja, algo que reconhecemos como indispensável para nós e para o nosso próximo. O argumento básico é o de que a literatura, definida de maneira abrangente como “todas as criações de toque poético, ficcional e dramático”, exerce um papel humanizador fundamental na sociedade.

CARVALHO, Maria da C. Escola, biblioteca e leitura. *In*: CAMPOLLO, Bernadete Santos *et al.* **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Questionando “que tipo de leitores a escola está formando hoje”, a autora sustenta que a biblioteca escolar só se constituirá num local de formação de leitores críticos se for pensada como um espaço no qual “crianças e jovens sejam criadoras e não apenas consumidoras de cultura”, e isso a partir de três elementos: uma coleção de livros bem selecionada e outros materiais; um ambiente que favoreça a expressividade, inclusive corpórea; e a figura do mediador.

FAZENDA, Ivani Catarina A. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008, p. 21.

Organizada pela professora Ivani Fazenda, a obra que tem como foco central a discussão sobre o conceito da interdisciplinaridade, com enfoque no currículo e na formação de professores. Embora a interdisciplinaridade seja o eixo principal dos capítulos, ela é tratada a partir de diferentes aspectos. Deste modo, os autores evidenciam a importância das ordenações científica e social para uma atitude interdisciplinar na educação, que tem como objetivo contribuir com o conhecimento humano, que não é fragmentado.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016.

Nessa obra introdutória sobre um autor fundamental, o professor Fiorin faz um convite à leitura de Bakhtin, expondo alguns de seus principais conceitos: dialogismo, gêneros do discurso, carnavalização, poesia e prosa, e romance. O tratamento conceitual é precedido de um capítulo sobre a vida e obra do teórico russo, dando conta de seu projeto intelectual, e sucedido por uma bibliografia comentada.

GARCEZ, Lucília H. do Carmo. **Técnica de redação**: o que é preciso saber para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Partindo da perspectiva enunciativa da linguagem e abrindo mão de jargões, essa obra desfaz a falsa ideia de que é necessário talento para escrever bem, mostrando que o processo da escrita envolve aprendizagens de natureza procedimental, linguística e discursiva. A autora dedica um capítulo para leitura, apresentando evidências de que uma leitura de qualidade é fundamental para a produção de textos.

GERALDI, João W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

Nessa coletânea de artigos escritos por professores de Língua Portuguesa são sugeridas linhas de trabalho para o ensino do componente curricular, considerações teóricas e relatos de construção e aplicação das propostas. Discutem-se métodos equivocados, como o uso de textos desvinculados da realidade dos(as) estudantes, e se oferecem alternativas didáticas, tendo no horizonte a dimensão social tanto da língua quanto do processo de aprendizagem.

GERALDI, João W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

Nas palavras do autor, eis um trabalho “lacunar e programático”, na medida em que, como registro de uma reflexão em curso, é incompleto, mas não deixa de apontar caminhos. Privilegiando o ensino da produção textual, da leitura e da gramática, a abordagem não incide sobre uma questão específica, mas sobre uma perspectiva em relação à linguagem, focada na interlocução, “entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos”.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. Modos de apropriação do gênero debate regrado na escola: uma abordagem aplicada. DELTA – **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 25, p. 39-66, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/VXc3vd8L4MsvbRy5rxNBPQM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2022.

Trata-se de um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem de um gênero discursivo específico, no caso o debate regrado, no contexto do Ensino Médio de uma escola de Belém (PA). O foco encontra-se na atividade dos(as) estudantes, com a descrição dos dispositivos mobilizados por eles(as) para a produção textual, bem como o desenvolvimento de sua capacidade de se afastar da própria atividade linguageira e reconhecer seu lugar de enunciação.

GURGEL, Thais. As duas faces da ortografia. **Nova Escola**, jul. 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2579/as-duas-faces-da-ortografia>. Acesso em: 28 abr. 2022.

Esse breve artigo aborda o trabalho com a ortografia, reconhecida como “convenção social criada para facilitar a comunicação escrita”. Com objetividade, a autora sugere, como estratégia didática, o

recurso a duas frentes: para as regularidades da grafia, a observação e a reflexão sobre elas; para as irregularidades, o exercício de memorização da grafia das palavras de uso mais frequente.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito & desafio: uma perspectiva construtivista. 24. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

O livro propõe a educadores(as) uma reflexão sobre a prática avaliativa no contexto escolar, a fim de apontar e evitar ações educativas que, improvisadas, acabam perpetuando arbitrariedades e autoritarismo. Entre outros mitos, a autora sublinha a falsa dicotomia que faz da ação de educar e a ação de avaliar momentos separados e não relacionados, por se tomar a avaliação apenas como julgamento de resultados.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

Versão eletrônica daquele que é atualmente o mais completo dicionário da língua portuguesa, com 228 500 verbetes, 380 mil definições e 15 mil verbos conjugados. Atualmente, conta com uma versão *on-line*, com uma versão corporativa paga.

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa (trad. e org.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

Nesse ensaio introdutório, de considerável densidade teórica e especulativa, o autor se pergunta sobre o significado da experiência estética, ou seja, os efeitos que a arte produz em nós. A recepção da arte não é, no entanto, consumo passivo de conteúdo, mas envolve recusa e aprovação. Assim, coloca-se em relevo o fato de que a arte é uma atividade produtora, receptiva e comunicativa, portanto socialmente implicada.

JAUSS, H. R. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiésis*, *aisthesis* e *katharsis*. In: LIMA, Luiz Costa (trad. e org.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

O ensaio consiste numa defesa do prazer como uma dimensão indispensável à experiência estética, além de definir o prazer estético a partir de três categorias que remontam à antiguidade clássica: *poiésis* corresponderia ao prazer com a obra que nós mesmos realizamos; *aisthesis*, ao prazer da percepção; e *katharsis*, ao prazer dos afetos provocados pela obra de arte, capaz de nos conduzir à transformação prática e pessoal.

JOUBE, Vincent. O impacto da leitura. In: JOUBE, Vincent. **A leitura**. Tradução: Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.

Tomando a leitura como uma experiência, o autor considera seus efeitos sobre o leitor, sem ignorar que ler está longe de ser uma atitude passiva. Apresentam-se diversos aspectos pelos quais se pode avaliar o impacto da leitura sobre a existência do sujeito, conforme este estabelece uma relação ao mesmo tempo pessoal e social com o texto, envolvendo, entre outros momentos, identificação, alienação de si e distanciamento.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

A partir da definição de letramento como “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia,

em contextos específicos, para objetivos específicos”, o texto discute o próprio lugar ideológico do letramento, as relações deste com o desenvolvimento cognitivo, além das práticas escolares e os modelos adotados, com farta exemplificação.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. São Paulo: Artmed, 2002.

A obra analisa as práticas de leitura e escrita nas escolas, tomando como base o “real” das condições existentes, em vista do “possível” e do “necessário”, e tendo como público educadores, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Segundo a autora, é necessário que o(a) professor(a) também seja um(a) leitor(a), estando engajado(a) na formação continuada, e que a escrita seja mais que objeto de avaliação.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

Conjunto de artigos, dividido em sete partes, o livro mobiliza diversas áreas, como Filosofia, Sociologia e Pedagogia, para estudar a avaliação da aprendizagem. A fim de reconhecer e corrigir a dimensão autoritária da prática da avaliação, incorporada no sistema de ensino, os(as) educadores(as) precisam adquirir como habilidade a “aprendizagem da avaliação”.

MORAIS, Artur G. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 1998.

O autor considera que a escola tem cometido um “duplo desvio”: cobrar que o(a) estudante escreva certo sem criar oportunidades para ele(a) refletir sobre as dificuldades que a ortografia envolve. Na contramão disso, propõe-se que a preocupação em avaliar seja antecedida do próprio investimento em ensinar o conteúdo. Além de analisar as práticas mais comuns, oferecem-se princípios norteadores para o ensino.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Ensino de língua e vivência de linguagem**: temas em confronto. São Paulo: Contexto, 2010.

Baseada em teoria e metodologia funcionalistas, a proposta da autora é o ensino da gramática a partir da língua que o(a) estudante fala, lê e escreve, ou seja, não isolar a gramática da vivência. Por isso, o livro começa com a discussão da interface entre gramática e política – e da constituição da identidade linguística –, que servirá como configuração do território no qual as demais interfaces tomam lugar.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

Segundo a autora, o tratamento escolar da gramática deve partir do uso efetivo da língua, sem se reduzir a uma atividade meramente classificatória e nomencladora. Com o estudo da língua materna, visa-se à explicitação reflexiva desse uso, assumindo-se que o(a) falante é competente para produzir enunciados, independentemente da compreensão prévia das regras gramaticais.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Nesse livro opõem-se duas lógicas a regular a atividade avaliativa: a mais tradicional, às vezes chamada de formativa, que objetiva a “criação de hierarquias de excelência”, fundamentada em resultados e volta ao treinamento para o exame; e outra, crítica da primeira, de caráter formativo, a serviço das aprendizagens, que

problematiza o próprio ato de avaliar e as desigualdades envolvidas na experiência escolar.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1993.

Resultado da pesquisa de doutoramento do autor, esse livro pensa a leitura infantojuvenil a partir da noção de “crise” e se pergunta se políticas públicas, como as que visam disseminar o “hábito da leitura”, são capazes de promover mudanças comportamentais. Para ser efetiva, a formação de leitores não pode tomá-los como meros receptáculos e objetos de ações operacionais, técnico-administrativas.

REGO, Teresa C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2000.

Tem-se aqui, em linguagem acessível, uma obra de introdução à vida e à obra de Lev Vygotsky, com foco nas implicações de seu pensamento para a educação. São quatro capítulos que contextualizam historicamente a produção teórica do psicólogo russo, explicitam seus pressupostos filosóficos, delineiam as principais ideias e fazem avançar algumas aplicações educacionais.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

Se o acesso à escola foi alcançado, o mesmo não pode ser dito da escolaridade de longa duração. Atribuindo isso a problemas do ensino, e não aos(as) estudantes, a autora detém-se em dados sobre exclusão e evasão, e propõe, ao fim de cada capítulo, atividades reflexivas envolvendo a escolarização dos(as) leitores(as) e de seus familiares. O reconhecimento da existência de letramentos múltiplos surge como condição da formação de cidadãos flexíveis e democráticos.

ROJO, Roxane. **Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula**: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? São Paulo: LAEL PUC-SP, 1999.

A autora busca compreender o letramento escolar a partir dos conceitos bakhtinianos de gêneros primários – os espontâneos, produzidos em situações cotidianas de comunicação, com predomínio da oralidade – e secundários – os produzidos em contextos complexos, mais formais, com forte mediação da escrita – e das relações entre fala e escrita, apontando a diversidade dos textos escritos e orais.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE/CENP, 2004.

O artigo discute várias teorias de leitura e suas respectivas práticas de letramento – com capacidades focadas na decodificação; na compreensão, tanto do mundo quanto do texto; na interação entre leitor e autor; e na relação de um discurso com outros, o que envolve réplica –, fazendo notar que uma não invalida a outra.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

Livro que reúne 27 autores, entre estudantes de pós-graduação *stricto sensu*, pesquisadores e professores da Educação Básica da rede pública e privada, em trabalhos colaborativos, que descrevem, “de maneira teoricamente embasada, propostas de ensino de língua portuguesa que eles tivessem experimentado em suas escolas”, contemplando a multiplicidade atual de linguagens, mídias e tecnologias.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio A. G. (org.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

Debatendo a natureza e os rumos do letramento escolar, essa coletânea reflete o trabalho de 16 pesquisadores envolvidos na avaliação de livros didáticos de Língua Portuguesa para o PNLD, descortinando, em certa medida, os bastidores do programa, no contexto, repleto de contradições, da relação entre o livro didático e a figura do(a) professor(a) em sala de aula.

ROSENFELD, Anatol. A teoria dos gêneros. In: ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

Texto básico dos estudos literários, trata da teoria clássica – que remonta à poética antiga – dos três gêneros, épico, lírico e dramático, bem como de seus traços estilísticos, sem deixar de reconhecer os limites da classificação, mas também sua capacidade explicativa. O ponto de fuga é a discussão do drama, que Rosenfeld se recusa a definir como simples síntese da épica e da lírica.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Essa coletânea procura responder a várias questões pedagógicas da prática do letramento, como: que gêneros selecionar para o ensino e como pensar as progressões curriculares. Além disso, defende que o ensino de gêneros textuais, mais do que uma moda, explicita o fato de que a escola sempre trabalhou com gêneros, como dissertação e narração, mas passou a incorporar outros, como literários e jornalísticos, na aprendizagem.

SOARES, M. Sobre os PCN de Língua Portuguesa: algumas anotações. In: MARCUSCHI, E.; SOARES, E. (org.). **Avaliação educacional e currículo**: inclusão e pluralidade. Recife: UFPE/Nape, 1999.

Nesse artigo, a autora procede a uma avaliação crítica dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, pontuando, entre outras coisas, que, por se apresentarem em estilo acadêmico, acabam sendo mais acessíveis a especialistas em linguística do que a professores da língua.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Partindo da noção bakhtiniana de gênero, o letramento é discutido em três textos, concebidos em situações discursivas diversas: o primeiro se dirige ao leitor-professor; o segundo, ao leitor-professor-estudante, envolvido em atividades de aperfeiçoamento e atualização profissional; e o terceiro, a profissionais responsáveis por avaliar letramento e alfabetização.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999 [1929].

Essa obra clássica se concentra nas relações entre linguagem e sociedade, buscando responder em que medida, por um lado, a linguagem determina a consciência e, por outro, a ideologia molda a linguagem. Dadas as condições necessariamente sociais de toda enunciação, a linguagem seria apenas um reflexo da sociedade, com suas estruturas de poder e dominação?

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Obra de Vygotsky, anteriormente publicada como **Pensamento e linguagem**, na qual o autor dialoga com as obras de Piaget e Stern, estudando questões fundamentais do pensamento infantil. Sua abordagem do processo de aprendizagem tem como elo a formação de conceitos abstratos pela criança, no qual passa dos *conceitos espontâneos*, anteriores ao ingresso escolar, para os *científicos*, resultado da aprendizagem.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

Trata-se de uma coletânea de ensaios de Vygotsky, organizados por quatro professores estadunidenses, que ainda assinam dois ensaios introdutórios à leitura do autor russo. Ao longo do volume, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o raciocínio dedutivo e a memorização ativa, é descrito tendo na mediação de brinquedos e instrumentos como a escrita um fator decisivo na aquisição humana de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMPLEMENTARES – 6º ANO

Capítulo 1 – Informação e opinião: o campo jornalístico em foco
O TEXTO jornalístico. [S. l.: s. n.], 16 jun. 2019. 1 vídeo (8min57s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YzDq0LP7AUo&t=297s>. Acesso em: 29 abr. 2022.

Aula objetiva e introdutória, para profissionais da área, que apresenta as principais características formais do texto jornalístico – frases curtas, ideias sucintas e ordem direta – e seus principais gêneros – informativo, opinativo e interpretativo. Os comentários sobre as diferenças entre o texto informativo (notícia) e o opinativo (editorial) ilustram a oposição conceitual entre fato e opinião.

Capítulo 2 – Histórias (re)vividas – lembrar, relatar e narrar

ELENA. Direção de Petra Costa. Brasil: Busca Vida Filmes; Instituto Moreira Salles, 2012. 1 DVD (82min), cor.

Premiado documentário dirigido por Petra Costa baseado na vida de sua irmã mais velha, Elena Andrade, atriz de teatro que sonhava fazer carreira no cinema. Fazendo uso de mídias diversas, como filmes caseiros, recortes de jornais, diários e trechos de cartas, a cineasta percorre esse material em busca da identidade de sua irmã, com a qual conviveu apenas quando criança, e de si mesma.

Capítulo 3 – Língua e linguagem

CODAX, Martim. **Ondas**: Cantigas de amigo. Compositores: BIFFI, Vivibiancaluna; HAMON, Pierre. Nantes: Arcana, 2015. 1 CD (49 min). Disponível em: <https://open.spotify.com/album/0GoarRuGIElQHnVtanPE?si=XWvg-rU2SbqGescmZtjW6w&nd=1>. Acesso em: 29 abr. 2022.

Nas cantigas de amigo de Martim Codax, compostas em galego-português, do qual se originaria a Língua Portuguesa, a voz lírica é sempre feminina, tendo como tema comum a saudade do amado. A partir do registro musical dessas canções medievais, é possível ter uma noção do fenômeno da variação histórica da língua, além de se experimentar certo estranhamento diante da linguagem musical antiga.

ROJO, Roxane (org.) **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

Nessa coletânea encontram-se trabalhos que, refletindo sobre o impacto das culturas da juventude e das novas tecnologias sobre o ensino de línguas no contexto escolar, concentram-se em gêneros que circulam e são produzidos em ambiente digital, como *fanfic*, *vidding* e MOOC. Com a mudança dos textos da contemporaneidade, também mudam as competências/capacidades de leitura e produção textual requeridas.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (org.). **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

Essa obra está dividida em duas partes: a primeira apresenta conceitos centrais, abordando letramentos/multiletramentos/novos letramentos, tecnologias e mídias; a segunda se debruça sobre as linguagens – visuais, sonoras e verbais –, tratando da pintura ao texto escrito digital. Encontra-se aqui um resumo, polifônico, de pesquisas e reflexões, forjadas na interlocução acadêmica e na prática pedagógica.

Capítulo 4 – Espaços de divulgação científica

PODEMOS solucionar o aquecimento global? Lições de como nós protegemos a camada de ozônio. **TED**, set. 2017. 1 vídeo (9 min 41 s). Disponível em: https://www.ted.com/talks/sean_davis_can_we_solve_global_warming_lessons_from_how_we_protected_the_ozone_layer/transcript?subtitle=pt-br. Acesso em: 29 abr. 2022.

Breve palestra ministrada pelo cientista do clima Sean Davis, em que apresenta três lições para solucionar o aquecimento global, com base no Protocolo de Montreal, tratado internacional de 1987 que tinha como objetivo reduzir a emissão de substâncias que destroem a camada de ozônio. É um bom exemplo de como fazer divulgação científica para audiências amplas, no gênero “apresentação oral”, trabalhado no capítulo.

Capítulo 5 – Oficinas com histórias (re)vividas

O QUE faz um herói? [S03E00]. Locução de Ivan Mizanzuk. [S. l.]: AntiCast, 16 nov. 2016. **Projetos Humanos**. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/09MA17M22Vrej6SFEmKzZM?si=GQhURGNwTByVAuOcoDgqvA&nd=1>. Acesso em: 29 abr. 2022.

Podcast que registra narrativas individuais, de pessoas reais, produzido com estratégias de *storytelling*. Na terceira temporada, cujo trailer vem indicado, o projeto se concentra nas histórias de seis pessoas que, obrigadas pelas circunstâncias, praticaram atos de heroísmo.

Capítulo 6 – Língua e significação (léxico)

ANTUNES, Irlandé. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Afastando-se da ênfase comum na estrutura gramatical das palavras, a proposta da obra é considerar o léxico do ponto de vista de sua atuação no texto, lançando luz sobre as estratégias de que fazemos uso na escolha das palavras para a construção de sentidos. Ou seja, a palavra é pensada não como um elemento independente, mas de organização textual.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. **O menino que vendia palavras**. Ilustrações: Mariana Newlands. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

Sempre que o protagonista desse livro não sabia o significado de uma palavra, perguntava ao pai. Como também seus amigos queriam saber o que as palavras significavam, o menino tem a ideia de negociar o significado delas por coisas de seu interesse, como um sorvete ou outro doce. A história consegue colocar em destaque as palavras e a importância de conhecer seus sentidos.

Capítulo 7 – No mundo da propaganda e da publicidade

CLUBE de Criação. The Fearless Girl. Disponível em: <https://www.clubedecriacao.com.br/ultimas/the-fearless-girl/>. Acesso em: 29 abr. 2022.

FEARLESS GIRL: a estátua da menina em Nova York. [S. l.: s. n.], 9 ago. 2020. 1 vídeo (2 min 50 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0inhXjTm4vw>. Acesso em: 29 abr. 2022.

A instalação da escultura **Fearless girl** (“Garota destemida”, em tradução livre) diante do famoso touro de Wall Street foi parte de uma ação publicitária em celebração ao Dia Internacional da Mulher, simbolizando o poder das mulheres na liderança. Tanto o texto quanto o vídeo registram a enorme repercussão da obra, mostrando o potencial da publicidade para discutir pautas decisivas como representatividade de gênero.

Capítulo 8 – Lugares da infância – lugares de poesia

LEON, Yke. O menino que carregava água na peneira, de Manoel de Barros. [S. l.: s. n.], 13 jun. 2014. 1 vídeo (2 min 17 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GyAY7dp9CME>. Acesso em: 29 abr. 2022.

Um dos diversos vídeos do canal **Toda Poesia**, voltado exclusivamente à leitura de poesia. É um espaço aberto para que leitores – que precisam apenas mandar um *e-mail* para o canal manifestando seu interesse em contribuir – escolham um poema, além de outros textos literários, para declamá-lo. Mesclando poesia e infância, o poema de Manoel de Barros descreve “o menino que gostava mais do vazio que do cheio”.

Capítulo 9 – Língua e gramática

ANTUNES, Irlandé. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola, 2014.

Reconhecendo que a gramática é necessária, mas jamais suficiente, esse livro propõe um trabalho pedagógico com a linguagem em termos socialmente relevantes, pesando seus objetivos segundo uma concepção da linguagem como interação. Para isso fornece, entre outras coisas, subsídios ao ensino das normas gramaticais

para usos específicos, procurando relacionar a gramática com a atividade discursiva.

ESTRUTURA das frases em Libras. Como montar frases em Libras! (Dicas para iniciantes). São Paulo: **Unintese**, 5 out. 2021. 1 vídeo (7 min 53 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f1HxZ6SFJEo>. Acesso em: 29 abr. 2022.

Nessa aula comparativa entre Libras e a língua portuguesa, fica claro como a ordem dos elementos constituintes da frase é um fator determinante na hora de se comunicar. A diferença entre as duas línguas também auxilia a ressaltar a ordem das palavras na língua portuguesa e como o sentido das palavras é construído em função de suas posições frasais. Outros vídeos do mesmo canal podem ampliar essa percepção.

Capítulo 10 – Internet e redes sociais – usos e abusos

#79 – Um resumo da LGPD. Locução de Rafael de Almeida. Entrevistada: Milene Rodrigues. [S. l.: s. n.], 3 jan. 2022. **Radioatividade**. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/41bM1Bxa96lD8pOMR9J41?si=5tZzBkrNQUGDDtknPuzC1Q&nd=1>. Acesso em: 29 abr. 2022.

Esse episódio do *podcast* **Radioatividade** apresenta a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), sancionada em 2020, com o objetivo de proteger a liberdade e a privacidade dos indivíduos. Como usuários da internet, estamos cada vez mais expostos por

sermos obrigados a fornecer informações pessoais para ter acesso a recursos e serviços. Quais são os nossos direitos diante das empresas e instituições?

Capítulo 11 – Quando a palavra ganha vida no palco – leitura de textos teatrais

ESPETÁCULOS Online. Disponível em: <https://espetaculosonline.com/p%C3%A1gina-inicial>. Acesso em: 29 abr. 2022.

Por mais que a experiência teatral seja completa apenas ao vivo, é possível ter uma noção de sua linguagem com o acervo do *site* **Espetáculos Online**. Essa plataforma gratuita e colaborativa disponibiliza peças completas, para todos os públicos, em registros videográficos cuidadosos, além de fornecer a ficha técnica completa das produções.

Capítulo 12 – Os substantivos e as classes de palavras que os especificam

BARROS, Adauto de Borges. **Cordel das classes gramaticais**. Gaspar: Todolivro, 2018.

Trata-se de uma coletânea de cordéis que têm por objeto as classes gramaticais. Fazendo uso do formato da poesia popular, o livro apresenta conteúdos de morfologia, acompanhados de ilustrações e com uma diagramação atrativa. Além das classes gramaticais, também são indicados aspectos morfossintáticos, como a anteposição e a posposição do adjetivo ao substantivo.

A BNCC – COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Competências gerais da Educação Básica

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. 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.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

1. Compreender 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.

2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. 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.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se

ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.



MODERNA

Habilidades de Língua Portuguesa favorecidas no 6º ano

HABILIDADES

(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.

(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, *outdoor*, anúncios e propagandas em diferentes mídias, *spots*, *jingle*, vídeos, etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.

(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.

(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, *charges*, memes, *gifs* etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, *podcasts* noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como *vlogs* e *podcasts* culturais, *gameplay*, *detonado* etc. – e cartazes, anúncios, propagandas, *spots*, *jingles* de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentarista, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de *booktuber*, de *vlogger* (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.

(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.

(EF69LP09) Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido – cartaz, banner, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, *spot*, propaganda de rádio, TV etc. –, da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc.

(EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, *podcasts* noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, *vlogs*, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – *podcasts* e *vlogs* noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.

(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.

(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.

(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.

(EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.

(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.

(continua)

(continuação)

(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.

(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).

(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).

(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.

(EF69LP22) Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão.

(EF69LP24) Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. –, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo.

(EF69LP25) Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.

(EF69LP26) Tomar nota em discussões, debates, palestras, apresentação de propostas, reuniões, como forma de documentar o evento e apoiar a própria fala (que pode se dar no momento do evento ou posteriormente, quando, por exemplo, for necessária a retomada dos assuntos tratados em outros contextos públicos, como diante dos representados).

(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.

(EF69LP28) Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deonticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/possibilidade) como, por exemplo: Proibição: “Não se deve fumar em recintos fechados.”; Obrigatoriedade: “A vida tem que valer a pena.”; Possibilidade: “É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis”, e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia. Por exemplo: “Que belo discurso!”, “Discordo das escolhas de Antônio.” “Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves.”

(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguísticas características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.

(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.

(EF69LP31) Utilizar pistas linguísticas – tais como “em primeiro/segundo/terceiro lugar”, “por outro lado”, “dito de outro modo”, “isto é”, “por exemplo” – para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos.

(EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos.

(EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multisssemioses e dos gêneros em questão.

(continua)

(continuação)

(EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginais (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e um posicionamento frente aos textos, se esse for o caso.

(EF69LP35) Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia digital colaborativa, infográfico, relatório, relato de experimento científico, relato (multimidiático) de campo, tendo em vista seus contextos de produção, que podem envolver a disponibilização de informações e conhecimentos em circulação em um formato mais acessível para um público específico ou a divulgação de conhecimentos advindos de pesquisas bibliográficas, experimentos científicos e estudos de campo realizados.

(EF69LP36) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, *podcast* ou *vlog* científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos.

(EF69LP37) Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (*vlog* científico, vídeo-minuto, programa de rádio, *podcasts*) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros.

(EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou *slides* de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea.

(EF69LP39) Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos.

(EF69LP40) Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.

(EF69LP41) Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por *slide*, usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, *slides* mestres, *layouts* personalizados etc.

(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou *links*; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns *podcasts* e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.

(EF69LP43) Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que...”) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos.

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em *blog/vlog* cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.

(continua)

(continuação)

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, *saraus*, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, *blogs* e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, fanzines, *e-zines*, fanvídeos, fanclipes, *posts* em *fanpages*, *trailer* honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico e das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e reatualizando o tratamento da temática.

(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.

(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de *audiobooks* de textos literários diversos ou de *podcasts* de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, líras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.

(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

(EF67LP01) Analisar a estrutura e funcionamento dos *hiperlinks* em textos noticiosos publicados na *Web* e vislumbrar possibilidades de uma escrita hipertextual.

(EF67LP03) Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade.

(EF67LP04) Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato.

(EF67LP05) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância.

(continua)

(continuação)

(EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc.

(EF67LP07) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido.

(EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, *gifs*, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, *sites* na internet etc.

(EF67LP09) Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo), tendo em vista as condições de produção, do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do fato a ser noticiado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc.–, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc. e a previsão de uma estrutura hipertextual (no caso de publicação em *sites* ou *blogs* noticiosos).

(EF67LP10) Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão –, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem.

(EF67LP12) Produzir resenhas críticas, *vlogs*, vídeos, *podcasts* variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, *e-zines*, *gameplay*, detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, *game*, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (*show*, *sarau*, *slam* etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções.

(EF67LP13) Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou *slogan* que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.

(EF67LP14) Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, porque aquele entrevistado etc.), levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento ou tema em questão, preparar o roteiro de perguntas e realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.

(EF67LP15) Identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, dentre outros.

(EF67LP16) Explorar e analisar espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações (tais como ouvidorias, SAC, canais ligados a órgãos públicos, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação), bem como de textos pertencentes a gêneros que circulam nesses espaços, reclamação ou carta de reclamação, solicitação ou carta de solicitação, como forma de ampliar as possibilidades de produção desses textos em casos que remetam a reivindicações que envolvam a escola, a comunidade ou algum de seus membros como forma de se engajar na busca de solução de problemas pessoais, dos outros e coletivos.

(EF67LP17) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas de solicitação e de reclamação (datação, forma de início, apresentação contextualizada do pedido ou da reclamação, em geral, acompanhada de explicações, argumentos e/ou relatos do problema, fórmula de finalização mais ou menos cordata, dependendo do tipo de carta e subscrição) e algumas das marcas linguísticas relacionadas à argumentação, explicação ou relato de fatos, como forma de possibilitar a escrita fundamentada de cartas como essas ou de postagens em canais próprios de reclamações e solicitações em situações que envolvam questões relativas à escola, à comunidade ou a algum dos seus membros.

(EF67LP18) Identificar o objeto da reclamação e/ou da solicitação e sua sustentação, explicação ou justificativa, de forma a poder analisar a pertinência da solicitação ou justificativa.

(EF67LP19) Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações.

(EF67LP20) Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.

(EF67LP21) Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, *podcasts* científicos etc.

(EF67LP22) Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.

(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.

(continua)

(continuação)

(EF67LP24) Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão.
(EF67LP25) Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos.
(EF67LP26) Reconhecer a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de notas de rodapés ou boxes.
(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos.
(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
(EF67LP29) Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência.
(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.
(EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.
(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.
(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente.
(EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.
(EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.
(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.
(EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.
(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.
(EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.
(EF06LP02) Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia.
(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.
(EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.
(EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.
(EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).
(EF06LP07) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação.
(EF06LP08) Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas.
(EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples compostos.
(EF06LP10) Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração.

(continua)

(continuação)

(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.

(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).

(EF89LP05) Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre).

(EF89LP31) Analisar e utilizar modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição, tais como os asseverativos – quando se concorda com (“realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida” etc.) ou discorda de (“de jeito nenhum, de forma alguma”) uma ideia; e os quase-asseverativos, que indicam que se considera o conteúdo como quase certo (“talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente”).

(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, *trailer* honesto, vídeos-minuto, *vidding*, dentre outros.

(EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.

(EF07LP03) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.

(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).

(EF07LP13) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).

(EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade.

(EF08LP05) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.

(EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação.

(EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.).

(EF09LP12) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.

Instrumento de apoio ao planeamento

CG – Competências gerais da Educação Básica

CL – Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental

CLP – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

6º ANO			
1º SEMESTRE 1º TRIMESTRE 1º BIMESTRE	Capítulo 1 – Informação e opinião: o campo jornalístico em foco		Leitura e produção
	Práticas e gêneros em destaque e conteúdos	Objetivos	Justificativas
	Leitura e análise de textos jornalísticos: notícia, carta ao leitor, entrevista e cartuns. Conhecimento da importância dos recortes e das escolhas das palavras para a construção de sentido. Planejamento e produção de uma notícia (escrita, em áudio ou em vídeo) para publicar no <i>blog</i> ou no jornal mural da sua escola.	Conhecer, reconhecer e se envolver em práticas de leitura e escrita de gêneros jornalísticos, com foco na leitura e na produção de notícias.	Explicitar a importância dos textos jornalísticos no nosso dia a dia e promover a compreensão de sua finalidade é essencial para desenvolver o letramento crítico dos(as) estudantes, de modo que possam reconhecer se esses textos são informativos ou opinativos e verificar se as informações apresentadas são confiáveis.
	Competências e habilidades BNCC CG: 4, 5 e 9. CL: 1, 2, 3 e 6. CLP: 2, 3, 5, 6, 7 e 10. Habilidades: (EF06LP01), (EF06LP02), (EF06LP11), (EF06LP12), (EF67LP03), (EF67LP04), (EF67LP05), (EF67LP06), (EF67LP07), (EF67LP08), (EF67LP09), (EF67LP10), (EF67LP14), (EF67LP19), (EF67LP22), (EF67LP23), (EF67LP24), (EF67LP32), (EF67LP33), (EF67LP36), (EF69LP03), (EF69LP05), (EF69LP06), (EF69LP07), (EF69LP08), (EF69LP10), (EF69LP12), (EF69LP13), (EF69LP15), (EF69LP16), (EF69LP17), (EF69LP37), (EF69LP39), (EF89LP05).		
	Instrumento de apoio à produção/revisão textual: consultar Ficha de apoio às p. LXXVII-LXXVIII deste Manual.		
	Temas contemporâneos transversais: 1. Multiculturalismo; 2. Cidadania e civismo; (Educação em Direitos Humanos); 3. Ciência e tecnologia		
	Interdisciplinaridade: O capítulo pode dialogar com o objeto de conhecimento de Geografia sobre identidade sociocultural. Os estudantes podem fazer uma pesquisa de textos jornalísticos diversos veiculados na TV, rádio ou mídias impressas sobre como tem sido abordado o problema das invasões e explorações ilegais em terras indígenas, trabalhando a habilidade EF06GE11. Deverão buscar identificar que discursos circulam na esfera jornalística sobre o tema, distinguindo as visões que circulam sobre o direito dos povos indígenas às terras, as referências às causas e consequências das invasões e seus impactos no meio ambiente; fazer anotações e, depois, trocar ideias com os(as) colegas sobre o que encontraram.		
	Capítulo 2 – Histórias (re)vividas – lembrar, relatar e narrar		Práticas no campo artístico-literário
	Práticas e gêneros em destaque e conteúdos	Objetivos	Justificativas
	Apreciação de autobiografia, narrativa infantojuvenil autobiográfica, ilustração, fotografia. Produção e compartilhamento de resenhas em redes sociais. Relações de intertextualidade. Rodas de leitura.	Conhecer, reconhecer e se envolver em práticas de fruição de textos relacionados a memórias de infância. Facilitar a percepção dos recursos literários e dos efeitos de sentido que produzem; realizar experimentação de processo de autoria de resenha literária.	Articular a ampliação da inserção de jovens leitores em práticas do campo artístico-literário, considerando as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir por meio do trabalho significativo com as relações entre experiências, memórias e ficção. As recordações de escritores e escritoras são determinantes em suas escritas e, embora sejam individuais, são perpassadas das trocas com os outros e, por isso mesmo, carregadas de pertença histórica e cultural.
Competências e habilidades BNCC CG: 1, 3, 4 e 6. CL: 3 e 5. CLP: 1, 2, 3, 7, 8 e 9. Habilidades: (EF06LP04), (EF06LP05), (EF06LP12), (EF07LP12), (EF07LP13), (EF67LP22), (EF67LP27), (EF67LP28), (EF67LP38), (EF69LP44), (EF69LP45), (EF69LP46), (EF69LP47), (EF69LP49), (EF69LP53), (EF69LP54), (EF69LP55), (EF89LP32).			
Temas contemporâneos transversais: 1. Multiculturalismo; 2. Ciência e tecnologia			

(continua)

(continuação)

1º SEMESTRE	1º TRIMESTRE	1º BIMESTRE	Interdisciplinaridade: O capítulo pode dialogar com o objeto de conhecimento de História, sobre as origens da humanidade, seus deslocamentos e processos de sedentarização, e de Arte, sobre contextos e práticas. É possível propor que os(as) estudantes tragam referências de povos indígenas originários e povos africanos para falar sobre as transformações da natureza e da paisagem realizadas por eles, discutindo suas tecnologias e os direitos legais desses povos, relacionando sua importância artística e cultural, seus modos de ser e estar e a expressão de suas culturas por meio das artes, trabalhando, desse modo, as habilidades EF06HI05 e EF69AR01.		
			Capítulo 3 – Língua e linguagem		Estudos linguísticos e gramaticais
			Práticas e gêneros em destaque e conteúdos	Objetivos	Justificativas
			Linguagem, língua e produção de sentidos. Enunciado, discurso, intencionalidade e sentido. Língua e mudança, língua e variação, o uso da língua e as situações de comunicação.	Compreender os conceitos de linguagem (verbal e não verbal) e língua, bem como ajudar os(as) estudantes a compreender o fenômeno da variação linguística; reconhecer a existência de variedades de maior prestígio social; identificar e refletir sobre o preconceito linguístico.	Apresentar conceitos que contribuam para a compreensão de textos e fenômenos linguísticos permite aos(as) estudantes conhecer e refletir sobre os conceitos de língua e linguagem, e sobre a língua ser um sistema vivo e dinâmico. Ao pensar no uso da língua nas diferentes práticas sociais, os(as) estudantes desenvolvem consciência crítica sobre intencionalidade e sentido e compreendem que a língua é passível de mudança e variação, promovendo-se, assim, a valorização dos falantes e de suas identidades.
Competências e habilidades BNCC CG: 2. CL: 1 e 5. CLP: 1, 4 e 7. Habilidades: (EF67LP03), (EF67LP14), (EF67LP21), (EF67LP24), (EF69LP39), (EF69LP55), (EF69LP56), (EF69LP03), (EF69LP05), (EF69LP17), (EF69LP35), (EF69LP36).					
1º SEMESTRE	2º TRIMESTRE	2º BIMESTRE	Capítulo 4 – Espaços de divulgação científica		Leitura e produção
			Práticas e gêneros em destaque e conteúdos	Objetivos	Justificativas
			Leitura e análise de textos de divulgação científica que circulam na esfera jornalística: tirinha, HQ, notícia, entrevista, reportagem, artigo que divulga informação científica. Planejar e produzir uma apresentação oral com <i>slides</i> .	Discutir a importância de gêneros de divulgação científica no nosso cotidiano, bem como conhecer alguns portadores e os espaços em que circulam; realizar pesquisa de tema escolhido pelos grupos que se formarão, com o objetivo de preparar uma apresentação oral.	Ao abordar práticas de leitura e escuta de textos de divulgação científica que circulam na esfera do chamado jornalismo científico, permite que a elaboração de uma apresentação sobre o tema de escolha dos(as) estudantes seja mais significativa. Desse modo, vão aprender a pesquisar o assunto, recorrer a procedimentos de busca e seleção de informações confiáveis (curadoria) e adotar outros procedimentos de estudo e pesquisa, como grifar trechos importantes, tomar notas, produzir esquemas.
			Competências e habilidades BNCC CG: 1, 4, 5, 9 e 10. CL: 1, 2, 3 e 6. CLP: 1, 2, 3, 5, 6, 7 e 10. Habilidades: (EF06LP12), (EF67LP01), (EF67LP08), (EF67LP20), (EF67LP21), (EF67LP23), (EF67LP24), (EF67LP26), (EF69LP03), (EF69LP05), (EF69LP29), (EF69LP30), (EF69LP31), (EF69LP32), (EF69LP34), (EF69LP35), (EF69LP36), (EF69LP38), (EF69LP39), (EF69LP40), (EF69LP41), (EF69LP42), (EF69LP43), (EF69LP56).		
Instrumento de apoio à produção/revisão textual: consultar Ficha de apoio às p. LXXIX-LXXX deste Manual.					
Temas contemporâneos transversais: 1. Ciência e tecnologia; 2. Cidadania e civismo (Vida familiar e social); 3. Meio ambiente (Educação ambiental); 4. Saúde					
Interdisciplinaridade: O capítulo pode dialogar com os objetos de conhecimento de Ciências sobre materiais sintéticos, sobre interação entre os sistemas locomotor e nervoso e sobre forma, estrutura e movimentos da Terra. Na seção “Produzindo o texto”, os(as) estudantes são orientados(as) a escolher um assunto que seja objeto de estudo da ciência e pesquisar a respeito para fazer uma apresentação oral. Alguns assuntos que podem ser sugeridos são: (1) a relação entre a produção de medicamentos e o desenvolvimento científico e tecnológico, avaliando os benefícios e impactos socioambientais da indústria farmacêutica (habilidade EF06CI04); (2) os efeitos de substâncias psicoativas sobre o sistema nervoso (habilidade EF06CI10) e os consequentes impactos sociais; (3) argumentos e evidências da esfericidade da Terra, comprovando que a ideia de “Terra plana” é falsa (habilidade EF06CI13).					

(continua)

(continuação)

1º SEMESTRE	2º BIMESTRE	Capítulo 5 – Oficinas com histórias (re)vividas		Práticas no campo artístico-literário
		Práticas e gêneros em destaque e conteúdos	Objetivos	Justificativas
		Apreciação de narrativa infantojuvenil autobiográfica, ilustração, fotografia, romance autobiográfico. Relações de intertextualidade. Rodas de leitura. Produção e circulação de narrativas autobiográficas por meio de <i>blogs</i> e <i>vlogs</i> .	Promover práticas de leitura de textos inspirados em histórias de vida, em retomada e continuidade da proposta anterior, como mobilização para a oficina de produção textual.	Ao integrar os componentes Arte e Língua Portuguesa, a proposta contribui para que os(as) estudantes possam aprender e se desenvolver integralmente, com experiências significativas, que gerem autoconhecimento quanto à infância e abertura para conhecer outras vivências, resignificando sua pertença em grupos e práticas culturais. Isso garante que, conforme sugere a BNCC, a experiência da literatura – e da arte em geral – possa compreender práticas de linguagem relacionadas à autoria.
		Competências e habilidades BNCC CG: 3, 4, 5 e 10. CL: 2, 3, 5 e 6. CLP: 1, 3, 5, 6, 8 e 9. Habilidades: (EF06LP04), (EF06LP05), (EF06LP06), (EF06LP11), (EF06LP12), (EF67LP06), (EF67LP25), (EF67LP27), (EF67LP28), (EF67LP30), (EF67LP32), (EF67LP33), (EF67LP36), (EF67LP38), (EF69LP15), (EF69LP33), (EF69LP44), (EF69LP45), (EF69LP46), (EF69LP47), (EF69LP49), (EF69LP53), (EF69LP54), (EF69LP56).		
		Instrumento de apoio à produção/revisão textual: consultar Ficha de apoio às p. LXXXV-LXXXVI deste Manual.		
		Temas contemporâneos transversais: 1. Multiculturalismo; 2. Cidadania e civismo; 3. Economia (Trabalho); 4. Ciência e tecnologia		
		Interdisciplinaridade: O capítulo dialoga com o objeto de conhecimento “materialidades” de Arte. É possível promover a experimentação e a análise de fotografias sobre espaços de leitura, leituras e leitores pelo país, trabalhando a habilidade EF69AR05. Sugere-se o foco em bibliotecas comunitárias e ações de incentivo à leitura para a realização da análise. Para a experimentação, os(as) estudantes podem tirar fotos de espaços de leitura e de leitores da comunidade e, ao mesmo tempo, realizar uma pesquisa sobre os “retratos da leitura” na comunidade, selecionando algumas perguntas da pesquisa do Instituto Pró-Livro e passando-as para o Google Forms.		
		Capítulo 6 – Língua e significação (léxico)		Estudos linguísticos e gramaticais
		Práticas e gêneros em destaque e conteúdos	Objetivos	Justificativas
		Polissemia e contextos. Processos de formação de palavras e novos sentidos: derivação e composição.	Compreender fenômenos como a polissemia, a sinonímia e a antonímia; conhecer os principais processos de formação de palavras (derivação, composição); analisar os efeitos de sentido resultantes da ocorrência desses fenômenos e processos em contextos reais de uso da língua.	Estudar a intencionalidade dos textos que falamos ou escrevemos, usando a língua e outras linguagens, possibilita que os(as) estudantes reflitam sobre a importância de se saber como as palavras podem ser usadas para produzir os sentidos desejados. Para tanto, é importante saber como as palavras são formadas para criar novas palavras ou para atribuir novos significados às palavras que já existem, comunicando novas ideias.
Competências e habilidades BNCC CG: 2. CL: 1. CLP: 1 e 7. Habilidades: (EF06LP03), (EF08LP05), (EF09LP12), (EF67LP07), (EF67LP34), (EF67LP35), (EF67LP38), (EF69LP03), (EF69LP05), (EF69LP17), (EF69LP48), (EF69LP55).				
2º SEMESTRE	3º BIMESTRE	Capítulo 7 – No mundo da propaganda e da publicidade		Leitura e produção
		Práticas e gêneros em destaque e conteúdos	Objetivos	Justificativas
		Reconhecer, conhecer mais e praticar a leitura e a análise de peças de propaganda e publicidade, que circulam no campo jornalístico/midiático: <i>cartaz</i> , <i>outdoor</i> , <i>busdoor</i> , <i>jingle</i> . Conhecer a intencionalidade das peças de publicidade e de propaganda (vender produtos ou “vender” ideias). Planejar e produzir uma campanha de conscientização.	Diferenciar campanhas realizadas por empresas e por instituições e sua relação com o campo jornalístico-midiático; analisar uma campanha de combate à violência contra crianças e conhecer e diferenciar alguns gêneros de propaganda e de publicidade, visando à criação de campanhas publicitárias.	Conhecer campanhas e identificar suas finalidades proporciona uma reflexão crítica sobre o discurso da propaganda e da publicidade. Por meio da leitura e da produção de peças de campanha, serão analisados os recursos persuasivos e argumentativos, a articulação de diferentes linguagens na construção dos sentidos pretendidos visando à adesão do público, tornando os(as) estudantes mais críticos e menos manipuláveis pelo discurso da publicidade e propaganda.

(continua)

(continuação)

2º SEMESTRE	2º TRIMESTRE	3º BIMESTRE	Competências e habilidades BNCC CG: 1, 4 e 9. CL: 2, 3 e 4. CLP: 2, 3, 5, 6 e 7. Habilidades: (EF06LP05), (EF06LP11), (EF07LP14), (EF08LP16), (EF67LP07), (EF67LP08), (EF67LP13), (EF67LP15), (EF67LP16), (EF67LP17), (EF67LP18), (EF67LP19), (EF67LP23), (EF67LP24), (EF67LP32), (EF67LP33), (EF67LP37), (EF67LP38), (EF69LP02), (EF69LP03), (EF69LP04), (EF69LP06), (EF69LP07), (EF69LP08), (EF69LP09), (EF69LP13), (EF69LP16), (EF69LP17), (EF69LP18), (EF69LP22), (EF69LP24), (EF69LP25), (EF69LP26), (EF69LP27), (EF69LP34), (EF69LP37), (EF69LP39), (EF89LP31).		
			Instrumento de apoio à produção/revisão textual: consultar Ficha de apoio às p. LXXXI-LXXXII deste Manual.		
			Temas contemporâneos transversais: 1. Cidadania e civismo (Educação em Direitos Humanos); 2. Meio ambiente (Educação para o consumo); 3. Ciência e tecnologia		
3º SEMESTRE	3º TRIMESTRE	3º BIMESTRE	Interdisciplinaridade: O capítulo pode dialogar com o objeto de conhecimento de Geografia atividades humanas e dinâmica climática, uma vez que aborda o discurso publicitário e suas potencialidades persuasivas também por meio da propaganda, que tem por objetivo convencer o público sobre uma ideia. Assim, a habilidade EF06GE13 pode ser trabalhada ao convidar os estudantes a pesquisar e refletir sobre as consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas de consumo na dinâmica climática e social. Essa atividade pode ser feita como preparação para as campanhas de conscientização que serão produzidas por eles.		
			Capítulo 8 – Lugares da infância – lugares de poesia		Práticas no campo artístico-literário
			Práticas e gêneros em destaque e conteúdos	Objetivos	Justificativas
			Apreciação de reprodução de pintura, poemas. Relações de intertextualidade. Curadoria e leitura de poemas em roda de leitura. Oficina de produção e circulação de poemas.	Apoiar práticas com a ampliação do letramento no campo artístico-literário por meio de atividades voltadas para a fruição da poesia com foco na leitura comparativa de poemas que tratam de aspectos biográficos, mais especificamente de lugares em que os poetas e poetisas passaram a infância.	É fundamental que os(as) estudantes possam se reconhecer como autores(as) poetas(poetisas) em suas comunidades e, assim, se entenderem como transformadores(as) dos conhecimentos e criadores(as) de arte literária. Ao adentrar nas práticas artístico-literárias por meio da poesia, podem se entender tanto como fruidores(as) como criadores(as), de modo a vivenciar dinâmicas individuais e coletivas de criação e recepção artístico-literária.
			Competências e habilidades BNCC CG: 3 e 4. CL: 2, 3 e 5. CLP: 1, 2, 3, 4, 5, 8 e 9. Habilidades: (EF06LP03), (EF06LP06), (EF06LP11), (EF07LP03), (EF67LP20), (EF67LP23), (EF67LP24), (EF67LP27), (EF67LP28), (EF67LP31), (EF67LP32), (EF67LP33), (EF67LP38), (EF69LP30), (EF69LP32), (EF69LP44), (EF69LP45), (EF69LP46), (EF69LP48), (EF69LP49), (EF69LP51), (EF69LP53), (EF69LP54), (EF69LP55), (EF69LP56).		
			Instrumento de apoio à produção/revisão textual: consultar Ficha de apoio às p. LXXXVII-LXXXVIII deste Manual.		
			Temas contemporâneos transversais: 1. Multiculturalismo 2. Cidadania e civismo (Educação em Direitos Humanos).		
			Interdisciplinaridade: O capítulo dialoga com o objeto de conhecimento de Geografia sobre identidade sociocultural. É possível propor aos(as) estudantes que descrevam os lugares de suas infâncias e, em seguida, que comparem as modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares antes e atualmente. A partir da comparação, é possível propor a elaboração de um poema sobre esse lugar da infância nos diferentes tempos, trabalhando, assim, a habilidade EF06GE01.		
			Capítulo 9 – Língua e gramática		Estudos linguísticos e gramaticais
			Práticas e gêneros em destaque e conteúdos	Objetivos	Justificativas
			Gramaticalidade da língua. Frase e oração. Classes de palavras.	Compreender o que é gramaticalidade da língua, reconhecendo os eixos de seleção e de combinação como essenciais para a construção de frases e enunciados; compreender os conceitos de frase e oração; reconhecer as classes que categorizam as palavras da língua de acordo com a sua funcionalidade e relação com as coisas do mundo e as ideias.	Ao contextualizar o ensino de Língua Portuguesa, é possível aproximar os(as) estudantes da discussão sobre gramaticalidade e o lugar da gramática normativa no estudo da língua. Desse modo, é possível promover uma reflexão sobre os conhecimentos que todo falante tem de sua própria língua, colaborando para a desconstrução de mitos e preconceitos e para o desenvolvimento de uma visão mais científica da língua.
			Competências e habilidades BNCC CG: 2. CL: 1. CLP: 1 e 2. Habilidades: (EF06LP04), (EF06LP06), (EF06LP07), (EF06LP08), (EF06LP09), (EF06LP10), (EF08LP11), (EF69LP03), (EF69LP05).		

(continua)

2º SEMESTRE 3º TRIMESTRE 4º BIMESTRE	Capítulo 10 – Internet e redes sociais – usos e abusos		Leitura e produção
	Práticas e gêneros em destaque e conteúdos	Objetivos	Justificativas
	Reconhecer, conhecer mais e praticar a leitura e a análise de textos dos campos jornalísticos e de estudo e pesquisa que circulam nos meios digitais: cartuns, reportagens, gráficos, cartas de leitor e comentários na internet.	Conhecer e reconhecer as implicações das regras de uso da internet e das redes sociais pelas crianças e pelos adolescentes menores de 13 anos; conhecer, reconhecer e se envolver em práticas de leitura e de produção de comentários de internet e cartas de leitor; experimentar a escrita de comentários para jornal, mural ou <i>sites</i> e <i>blogs</i> jornalísticos.	Oportunizar a leitura e discussão de textos e a produção dos gêneros selecionados, em torno dos usos da internet e das redes sociais por crianças e adolescentes menores de 13 anos, significa colocar em pauta um problema contemporâneo ao qual boa parte das crianças que estão frequentando o 6º ano está exposta e favorece aprendizagens essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico e da argumentação.
	Competências e habilidades BNCC CG: 1, 4, 5, 7, 9 e 10. CL: 1, 2, 3, 4 e 6. CLP: 1, 2, 3, 5, 6, 7 e 10. Habilidades: (EF06LP01), (EF06LP04), (EF06LP05), (EF67LP04), (EF67LP05), (EF67LP07), (EF67LP14), (EF67LP22), (EF67LP23), (EF67LP24), (EF67LP37), (EF69LP06), (EF69LP01), (EF69LP03), (EF69LP05), (EF69LP07), (EF69LP08), (EF69LP11), (EF69LP12), (EF69LP13), (EF69LP14), (EF69LP15), (EF69LP16), (EF69LP17), (EF69LP18), (EF69LP19), (EF69LP24), (EF69LP25), (EF69LP28), (EF69LP29), (EF69LP32), (EF69LP33), (EF69LP34), (EF69LP42), (EF69LP55).		
	Instrumento de apoio à produção/revisão textual: consultar Ficha de apoio às p. LXXXIII-LXXXVI deste Manual.		
	Temas contemporâneos transversais: 1. Ciência e tecnologia; 2. Cidadania e civismo (Vida familiar e social); 3. Saúde		
	Interdisciplinaridade: O capítulo pode dialogar com Matemática, por meio do objeto de conhecimento de Leitura e interpretação de tabelas e gráficos. É possível propor que o(a) professor(a) de Matemática ajude na mediação da leitura desses gráficos e de outros similares, favorecendo, assim, as habilidades EF06MA31 e EF06MA32.		
	Capítulo 11 – Quando a palavra ganha vida no palco – leitura de textos teatrais		Práticas no campo artístico-literário
	Práticas e gêneros em destaque e conteúdos	Objetivos	Justificativas
	Apreciação de contos da tradição folclórica brasileira, texto para teatro, canção, cena de espetáculo teatral, paródia de canção. Rodas de leitura. Relações de intertextualidade. Oficina de leituras dramáticas.	Continuar a promoção do letramento no campo artístico-literário, apoiando práticas com a literatura e o teatro.	As práticas de leitura de textos teatrais têm como princípio a ação, o que propicia um estudo dinâmico, questionador e motivador desses textos artísticos-literários. Desse modo os(as) estudantes podem (re)conhecer a si mesmos(as), o mundo e sua relação com os outros. Ampliar esse universo é reconhecer a importância de que forma e conteúdo são significantes para a formação da sociedade e da condição comunitária do ser humano.
	Competências e habilidades BNCC CG: 1, 3, 4 e 9. CL: 2, 3, 4 e 5. CLP: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8 e 9. Habilidades: (EF67LP27), (EF67LP28), (EF67LP29), (EF69LP13), (EF69LP15), (EF69LP24), (EF69LP44), (EF69LP45), (EF69LP46), (EF69LP49), (EF69LP50), (EF69LP51), (EF69LP52), (EF69LP53), (EF69LP54), (EF69LP55), (EF89LP34).		
	Instrumento de apoio à produção/revisão textual: consultar Ficha de apoio às p. LXXXIX-XC deste Manual.		
Temas contemporâneos transversais: 1. Multiculturalismo 2. Cidadania e civismo (Direitos da criança e do adolescente); 3. Meio ambiente			
Interdisciplinaridade: O capítulo dialoga com Arte, principalmente com os objetos de conhecimentos de contextos e práticas e de processos de criação de teatro. É possível propor a investigação de artistas literários, contemporâneos ou não, na comunidade onde vivem. A partir da pesquisa, pode-se propor que improvisem cenas por meio de jogos teatrais a partir da obra de um dos textos dos escritores locais, trabalhando, desse modo, as habilidades EF69AR24 e EF69AR30.			

(continuação)

			Capítulo 12 – Os substantivos e as classes de palavras que os especificam	Estudos linguísticos e gramaticais	
			Práticas e gêneros em destaque e conteúdos	Objetivos	Justificativas
2º SEMESTRE	3º TRIMESTRE	4º BIMESTRE	Substantivos: função, variação e classificação. As classes de palavras que especificam os substantivos no texto.	Compreender que o substantivo é o núcleo do sintagma nominal ao redor do qual várias outras palavras estão dispostas para acrescentar, ampliar ou restringir seu sentido, de acordo com nossas intenções.	Ao estudar os substantivos, os(as) estudantes podem refletir sobre sua importância para a língua portuguesa e sobre os efeitos de sentido que o uso de determinadas palavras que especificam os substantivos pode promover. Assim, é possível compreender melhor o papel dos substantivos na construção dos sentidos dos textos dos diferentes campos.
Competências e habilidades BNCC CG: 2. CL: 1. CLP: 2. Habilidades: (EF06LP04), (EF06LP06), (EF06LP10), (EF67LP12), (EF69LP05), (EF69LP12), (EF69LP54), (EF69LP56).					
Ao longo de todo o ano			ANEXO DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS Conteúdos: Ortografia e pontuação. Acentuação das palavras. Acentuação gráfica das oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. A organização do texto em frases e os sinais de pontuação. Habilidades da BNCC: (EF67LP32), (EF67LP33).		

Itens de avaliação da compreensão leitora

Além das fichas de apoio à produção e revisão textual que oferecemos a partir da p. LXXVII, as quais pretendem auxiliá-lo(a) no acompanhamento da aprendizagem de suas turmas em uma perspectiva de avaliação formativa, propomos, a seguir, alguns itens de avaliação que buscam preparar os(as) estudantes para exames de larga escala, como Saeb, Pisa e outros. Como sugestão, esses itens estão organizados em duas avaliações, uma a ser aplicada ao final do primeiro semestre, e a outra ao final do segundo semestre. Ficará a seu critério seguir essa distribuição ou outras que lhe pareçam mais adequadas ao contexto das aprendizagens de sua turma.

1º semestre

Texto para as questões 1 a 4.

O HOMEM E O MENINO

PARO de escrever, levanto os olhos do papel para o relógio de parede: cinco horas. As sonoras pancadas começam a soar uma a uma, como antigamente em nossa casa.

É um relógio bem antigo. Foi do meu avô, depois do meu pai, hoje é meu e um dia será do meu filho. Seu tique-taque imperturbável me acompanha todas as horas de vigília o dia inteiro e noite adentro, segundo a segundo, do tempo vivido por mim.

Já contei várias proezas, aventuras, peripécias, tropelias (e algumas lorotas) do tempo em que eu era menino. Nada se compara ao mistério que eu trouxe da infância e que até hoje me intriga: quem era aquele desconhecido que um dia, depois da chuva, foi conversar comigo no fundo do quintal?

Na hora pensei que fosse algum amigo da família, ou até parente: um velho primo ou tio que eu não conhecesse. Cheguei, mesmo, a achar que ele se parecia um pouquinho com meu pai — mas foi só impressão: quando perguntei quem ele era, papai me disse que não tinha a menor ideia, pois nem chegou a vê-lo. Minha mãe também não soube dizer, muito menos o Gerson ou o Toninho. A Alzira se limitou a dizer que me tinha visto conversando sozinho, como eu fazia sempre.

Só restava perguntar ao Godofredo, mas o papagaio não queria saber de conversa comigo: seu entusiasmo pela nossa façanha libertando os passarinhos já havia passado.

[...]

E não fiquei sabendo, e até hoje me pergunto: quem seria ele?

SABINO, Fernando. **O menino no espelho**: o que você quer ser quando crescer? Rio de Janeiro: Record, 1982.

1. Nesse trecho, o narrador trata, principalmente, de
 - a) um relógio bem antigo que herdou do pai.
 - b) conversas que tinha com os familiares quando criança.
 - c) um episódio misterioso que viveu na infância.
 - d) Godofredo, seu papagaio de estimação.
2. Em “É um relógio bem antigo. Foi do meu avô, depois do meu pai, hoje é meu e um dia será do meu filho.”, as formas verbais destacadas estão flexionadas em tempos diferentes. No trecho, o uso desses tempos verbais evidencia:
 - a) a confusão mental do narrador, que mistura passado com presente.
 - b) a idade do narrador, que já está velho quando começa a contar suas memórias.
 - c) a importância do relógio para o narrador, que o considera parte de sua vida.
 - d) a pobreza da família, que não tinha condições de substituir os bens materiais.
3. No trecho destacado em “quando perguntei quem ele era, papai me disse que não tinha a menor ideia, pois nem chegou a vê-lo”, ocorre
 - a) o discurso indireto, pois o narrador usa suas palavras para reproduzir a fala do pai.
 - b) o discurso direto, pois o narrador reproduz a fala do pai como este a proferiu.
 - c) o discurso indireto livre, pois há mistura da fala do narrador e do pai.
 - d) a presença tanto de discurso direto como de discurso indireto.
4. Ainda na mesma passagem, em “quando perguntei quem ele era”, a palavra destacada se refere a:
 - a) “aquele desconhecido”.
 - b) “um velho primo”.
 - c) “meu pai”.
 - d) “Godofredo”.

5. O que são as “revolucionárias” biobaterias, que usam papel e bactérias para gerar energia

22 agosto 2018

Papel + bactérias = energia.

Assim poderíamos resumir a fórmula por trás de uma nova tecnologia que muitos especialistas estão dizendo ser “revolucionária”, além de barata e renovável. Ela foi apresentada nesta semana no 256º encontro nacional da Sociedade Americana de Química.

Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-45278578>. Acesso em: 21 jul. 2022.

Em relação à notícia, é possível afirmar que

- a) por meio da leitura desse trecho não é possível saber quando o fato noticiado aconteceu.
- b) a palavra *revolucionárias* está entre aspas porque reproduz uma fala dos especialistas.
- c) o título deveria terminar com ponto de interrogação, já que é uma pergunta.
- d) o uso de 1ª pessoa em *poderíamos* indica que, nesse trecho, há a voz de um entrevistado.

Texto para as questões 6 a 8.

Uma flauta e outra flauta

“Eu quero estudar flauta!”

Era assim que eu falava, todos os dias, no almoço e no jantar. Até que meus pais se deram conta de que eu não estava brincando e me puseram na aula de música.

A mania da flauta começou quando meu avô me levou para assistir a um concerto. Meu primeiro concerto: eu tinha cinco anos.

Lembro até hoje da **orquestra**, que parecia enorme, ocupando de lado a lado o palco, que parecia gigantesco. Os músicos estavam todos de fraque e gravata-borboleta. As poucas mulheres da orquestra vinham muito arrumadas, com vestido longo e sapatos de bico fino.

Ainda sei o nome da orquestra: English Chamber Orchestra, que em português quer dizer “Orquestra de Câmara Inglesa”. O maestro era um velhinho de cabelo branco que regia apoiado no pódio, para não cair. Chamava-se John Barbirolli, ou, para ser mais exato, **sir John Barbirolli**. Tinha recebido um título de nobreza da rainha da Inglaterra por ser muito bom regente.

Tudo isso eu lembro, mas não me comove muito. Quanto mais a gente cresce, mais vai acumulando lembranças. Mas existem as recordações frias — de coisas, fatos, pessoas, bichos, palavras, ideias, vontades — e memórias de outra natureza, que a gente vive de novo quando se lembra. Às vezes é justamente aquilo que a gente acha que esqueceu que na verdade fica guardado mais fundo. É o caso do flautista daquela orquestra.

Não penso muito nele, nem lembro o seu nome. Mas mais de trinta anos depois daquela noite eu ainda escuto, às vezes, o som da sua flauta. De pé na frente da orquestra, ao lado de sir John, o flautista parecia um embaixador de outro mundo, falando uma outra língua, sem palavras, que, no entanto, eu compreendia como se fosse minha. E o que ele dizia era algo muito importante.

Não sabia ainda o que era, mas já pressentia, meio maravilhado, que talvez fosse a explicação de tudo: das coisas, fatos, pessoas, bichos, palavras, ideias e vontades que compunham juntos a minha vida, aos cinco anos de idade. Aquela música vinha animar tudo isso de um sentido novo, que eu já esquecera no dia seguinte, mas que até hoje continuo tentando lembrar.

NESTROVSKI, Arthur. *O livro da música*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000. p. 11-12. (Fragmento).

6. Se colocados em ordem cronológica linear, os fatos relatados formariam a seguinte sequência:
- a) o narrador começa a estudar música – o narrador assiste a um concerto – o narrador acredita escutar, às vezes, o som do flautista à noite
 - b) o narrador começa a estudar música – o narrador acredita escutar, às vezes, o som do flautista à noite – o narrador assiste a um concerto
 - c) o narrador começa a estudar música – o narrador assiste a um concerto – o narrador se recorda do concerto e reconhece a importância dele em sua vida
 - d) o narrador assiste a um concerto – o narrador começa a estudar música – o narrador acredita escutar, às vezes, o som do flautista à noite
7. Em “o flautista parecia um embaixador de outro mundo, falando uma outra língua, sem palavras, que, no entanto, eu compreendia como se fosse minha.”, a expressão destacada evidencia que, entre o fato de a língua não ter palavras e o fato de o narrador conseguir compreendê-la, existe uma relação de
- a) conclusão.
 - b) contraste.
 - c) explicação.
 - d) causalidade.

8. “As poucas mulheres da orquestra vinham muito arrumadas, com vestido longo e sapatos de bico fino.”

A palavra “bico” possui sentidos diferentes na língua portuguesa. Em qual das alternativas ela tem o mesmo sentido que no trecho reproduzido?

a) Variação do bico de aves cria novas espécies

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe1501200101.htm>. Acesso em: 21 jul. 2022.

b) Bico calado: apesar de foco no Brasileiro, Inter evita falar de Gre-Nal

Disponível em: <http://ge.globo.com/rs/futebol/times/internacional/noticia/2016/10/bico-calado-apesar-de-foco-no-brasileirao-inter-evita-falar-de-gre-nal.html>. Acesso em: 21 jul. 2022.

c) Ator de “Sabrina, aprendiz de feiticeira” faz bicos diversos para pagar as contas no final do mês.

Disponível em: <https://cenapop.uol.com.br/2018/09/04/156373-ator-de-sabrina-aprendiz-de-feiticeira-faz-bicos-diversos-para-pagar-as-contas-no-final-do-mes/>. Acesso em: 21 jul. 2022.

d) Pará explica gol contra: “Pegou no bico da chuteira, acontece”.

Disponível em: <https://www.terra.com.br/esportes/lance/para-explica-gol-contra-pegou-no-bico-da-chuteira-acontece,b33862dbc08ff43b6e00193257b980485yrlfkj9.html>. Acesso em: 21 jul. 2022.

Gabarito: 1. c. 2. c. 3. a. 4. a. 5. b. 6. d. 7. b. 8. d.

■ 2º semestre

Texto para as questões 1 e 2.

Meus oito anos

Oh! que saudades que eu tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!
Como são belos os dias
Do despontar da existência!
— Respira a alma inocência
Como perfumes a flor;
O mar é — lago sereno,
O céu — um manto azulado,
O mundo — um sonho dourado,
A vida — um hino d’amor!

Que auroras, que sol, que vida,
Que noites de melodia
Naquela doce alegria,
Naquele ingênuo folgar!
O céu bordado d’estrelas,
A terra de aromas cheia,
As ondas beijando a areia
E a lua beijando o mar!

Oh! dias de minha infância!
Oh! meu céu de primavera!
Que doce a vida não era
Nessa risonha manhã!
Em vez de mágoas de agora,
Eu tinha nessas delícias
De minha mãe as carícias
E beijos de minha irmã!

[...]

CASIMIRO DE ABREU. Meus oito anos. In: *Clássicos da poesia brasileira*. São Paulo: Klick, 1997. p. 115-116.

1. Observe estes pares de versos:

I – “Oh! que saudades que eu tenho / Da aurora da minha vida,”

II – “Que auroras, que sol, que vida, / Que noites de melodia”

Considerando o significado do substantivo *aurora* em cada par de versos, pode-se afirmar que

- a) em I, o substantivo foi usado em sentido figurado e se refere à infância do eu lírico.
 - b) em I, o substantivo foi empregado em sentido literal e se refere ao amanhecer do dia.
 - c) em II, o substantivo foi empregado em sentido figurado e se refere ao amanhecer do dia.
 - d) em II, a palavra *aurora* é um substantivo próprio e se refere ao nome de uma pessoa.
2. Apesar de esse poema ser sobre a infância do eu lírico, é possível saber como ele se sente no presente. Assinale a alternativa com os versos que demonstram isso mais claramente.
- a) Como são belos os dias
Do despontar da existência!
 - b) Em vez de mágoas de agora,
Eu tinha nessas delícias
De minha mãe as carícias
E beijos de minha irmã!
 - c) Naqueles tempos ditosos
la colher as pitangas,
 - d) Eu ia bem satisfeito,
De camisa aberta ao peito

Os textos abaixo reproduzem as características de cartas de leitores. Leia-os para responder às questões 3 e 4.

PACAEMBU

Ninguém aguenta mais o barulho sem fim dos rojões que começa no meio da tarde e vai até o fim da noite. Torcer é algo normal, mas incomodar famílias desrespeita as regras mais básicas de bom senso e educação. Quando será que nossas iluminadas autoridades, que deveriam garantir o respeito às leis, se dignarão a proibir o uso excessivo de fogos?

FOGOS DE ARTIFÍCIO

É comum encontrarmos o uso de fogos de artifício e rojões em áreas públicas na comemoração de fim de ano. Por outro lado, a queima de fogos em bairros residenciais é desnecessária e inaceitável, já que incomoda vizinhos, especialmente crianças e animais de estimação. O que deixa alguns brasileiros alegres torna outros tristes.

3. As duas cartas são de moradores que criticam o uso de fogos de artifício em suas cidades. Em relação à maneira como elas são elaboradas, pode-se dizer que
- a) o autor da primeira carta mostra-se a favor da proibição total do uso de fogos de artifício.
 - b) o uso da expressão “por outro lado” na segunda carta indica que o autor também é contra a utilização de fogos em locais públicos.
 - c) o emprego do adjetivo “iluminadas” na primeira carta indica que o autor confia na competência das autoridades.
 - d) o autor da primeira carta usa o pronome “ninguém” para destacar que o problema dos fogos afeta a todos.

4. Releia este trecho da segunda carta: “Por outro lado, a queima de fogos em bairros residenciais é desnecessária e inaceitável, já que incomoda vizinhos, especialmente crianças e animais de estimação”.

A locução “já que” estabelece determinada relação entre duas ideias. A frase em que essa mesma relação está presente é

- a) Ele critica a irmã porque está com inveja do sucesso dela.
- b) Queria acordar cedo, mas o despertador não tocou.
- c) Terminou o desenho e guardou os lápis de cor.
- d) Levantou da cadeira quando entraram os convidados.

O texto abaixo é a primeira cena da peça teatral *O fingidor*, de Samir Yazbek. A peça cria uma situação imaginária em que o famoso poeta português Fernando Pessoa vai trabalhar disfarçado para um crítico especializado em sua obra. Leia-a com atenção para responder às questões 5 a 8.

CENA 1

Clareia no escritório de Américo. Manhã. Ele está diante de sua mesa de trabalho, tomada de livros e papéis, datilografando um texto. Amália entra.

Amália – Seu Américo, o senhor ainda não dormiu?

Américo – Não, ainda não.

Amália – Não quer tomar café?

Américo – Não, agora não, obrigado.

Amália começa a sair.

Américo – Que horas são, dona Amália?

Amália – Sete.

Américo – Já?

Amália – O senhor está aí desde as seis horas de ontem. Assim não há cristo que aguento. Não quer parar só um pouquinho para descansar?

Américo – Até que não seria má ideia.

Amália – O senhor anda trabalhando demais, seu Américo.

Américo – Trabalho nunca é demais, dona Amália. Este serviço é que é chato. Preciso arrumar um datilógrafo o mais rápido possível.

Amália – Hoje sai o anúncio de novo?

Américo – Sai, eu só não sei se foi uma boa ideia.

Amália – Não quer que eu chame o meu sobrinho?

Américo – Miguel?

Amália – É, o senhor já o conhece.

Américo – Deixa eu pensar. A senhora bem que poderia me ajudar, não?

Amália – Eu falei que ajudava. Se precisar, eu datilografo. Eu era muito boa nisso.

Américo – Estou brincando, dona Amália. A senhora tem o serviço da casa que já é demais. E disso eu não posso abrir mão, caso contrário, como dizia minha mãe... “As baratas vão acabar me comendo”.

Um silêncio.

Américo – (*referindo-se ao texto que escreve*) A senhora não sabe como este trabalho é importante para mim.

Amália – Eu imagino.

Américo – Já ouviu falar em Fernando Pessoa?

Amália – Não.

Américo – Um dos maiores poetas de Portugal.

Amália – É mesmo?

Américo – Camões, a senhora já ouviu falar...

Amália – Ah! Esse sim, claro.

Américo – Pois saiba que Pessoa é poeta tão grande quanto Camões.

Amália – Jura?

Américo – E o homem só tem quarenta e sete anos, dona Amália. Está na flor da idade.

Amália – Flor da idade?

Américo – A senhora tem de convir que, para um poeta, quarenta e sete anos é flor da idade.

Amália – É, pode ser.

Um silêncio.

Américo – A senhora sabe quantos livros ele publicou?

Amália – Não.

Américo – Um.

Amália – Só? E como o senhor ficou conhecendo o que ele escreveu?

Américo – Ele tem vários poemas publicados em diversas revistas. Eu fui atrás de todos, dona Amália, eu tenho tudo!

Um silêncio.

Américo – Na semana que vem eu vou fazer uma conferência sobre Fernando Pessoa.

Amália – Ah! Então é por isso que o senhor anda tão agitado...

Américo – E não é para estar?

Amália – O senhor conhece esse Fernando pessoalmente?

Américo – Eu tive oportunidade um dia, mas não quis. Eu não acho importante conhecer o homem. A obra, sim. Mas o homem? Eu não me importaria nem mesmo se soubesse que ele pensa mal de mim.

Amália – E por que pensaria mal do senhor?

Américo – Artistas. Poetas... São seres estranhos. Mesmo assim, eu não me deixaria abalar. E sabe por quê? Porque tenho a consciência de que estou fazendo o melhor que posso, dando o melhor de mim.

Um silêncio.

Amália – O senhor quer café com torrada?

Américo – E queijo.

Amália sai. Américo volta a datilografar. Escurece.

YAZBEK, Samir. *O fingidor*. São Paulo: Ática, 2003. p. 7-9. (Coleção Literatura em minha casa; v. 4. Peça teatral). (Fragmento)

Glossário

Datilógrafo: aquele que domina a técnica de escrever com máquina datilográfica.

Camões: poeta português do século XVI, autor de *Os Lusíadas*, uma das obras mais importantes da literatura portuguesa.

5. A primeira cena da peça é um diálogo entre as personagens Américo e Amália. Essa cena pode ser mais bem resumida do seguinte modo:
- Amália aparece para ajudar Américo, pois foi contratada por ele para limpar a casa e datilografar o trabalho sobre Fernando Pessoa.
 - Américo e Amália estão escrevendo um trabalho sobre Fernando Pessoa e discutem sobre a importância desse grande poeta português.
 - Américo conversa com Amália enquanto está em seu escritório, datilografando um importante trabalho sobre o poeta Fernando Pessoa.
 - Américo está datilografando no escritório e Amália convence-o a parar, argumentando que ele está trabalhando demais.
6. Que tipo de relação Amália mantém com Américo?
- Eles são amigos, mas não muito íntimos.
 - Eles têm um relacionamento amoroso.
 - Ela trabalha para ele como secretária.
 - Ela trabalha para ele como empregada doméstica.

7. Releia esta fala da personagem Amália.

“Amália — Hoje sai o anúncio de novo?”

Embora não seja dito explicitamente, esse anúncio se refere

- a) à conferência que Américo vai fazer sobre Fernando Pessoa.
 - b) à contratação de alguém para ajudar Amália na casa.
 - c) à contratação de um datilógrafo para ajudar no trabalho de Américo.
 - d) à publicação do trabalho de Américo sobre Fernando Pessoa.
8. A rubrica “Um silêncio” repete-se diversas vezes ao longo da cena. O uso dessa rubrica confere ao texto um efeito de
- a) verossimilhança, pois o diálogo parece real.
 - b) melancolia, pois os personagens parecem tristes.
 - c) suspense, pois a história se torna misteriosa.
 - d) humor, pois é nessa pausa que a plateia ri.

Gabarito: 1. a. 2. b. 3. d. 4. a. 5. c. 6. d. 7. c. 8. a.



MODERNA

Fichas de apoio

Capítulos de práticas de leitura e produção de texto

■ Unidade 1 – Capítulo 1 – Informação e opinião: o campo jornalístico em foco

Nome do(a) estudante: _____ Nº: _____ Turma: _____

FICHA DE APOIO À PRODUÇÃO E À AVALIAÇÃO DA NOTÍCIA						
O TEXTO ATENDEU AOS CRITÉRIOS DE:	SIM		EM PARTE		NÃO	
1. Adequação à proposta	E*	P**	E*	P**	E*	P**
• A notícia produzida atende às condições de produção descritas na proposta da atividade de produção?						
2. Adequação às características gerais estudadas do gênero	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) A notícia está cumprindo o principal papel de informar o leitor sobre o fato ou acontecimento o mais objetivamente possível?						
b) O título da notícia está com o verbo no presente, cumprindo seu objetivo de dar a impressão de atualidade do fato noticiado?						
c) A notícia refere-se a fatos (que já aconteceram ou estão previstos para acontecer) que possam interessar ao leitor?						
d) O texto foi escrito, predominantemente, na 3ª pessoa, sem demonstrar muito as opiniões pessoais do jornalista?						
e) A notícia apresenta lide?						
3. Construção da coesão/coerência do texto (textualidade)	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) As informações sobre o fato são apresentadas diretamente (sem rodeios), ou seja, com frases curtas e diretas, garantindo a clareza?						
b) O texto apresenta dados que procuram comprovar a “verdade” do fato noticiado (depoimentos, números, nomes, idade, datas, endereços etc.)?						
c) O texto está bem construído, com os parágrafos bem “costurados” entre si, facilitando a compreensão?						
PARA AS NOTÍCIAS ESCRITAS	E*	P**	E*	P**	E*	P**
d) O texto apresenta fotografias relacionadas ao fato noticiado, acompanhadas de legenda?						
e) As legendas apresentam informações orientadoras sobre as imagens?						
PARA AS NOTÍCIAS EM ÁUDIO	E*	P**	E*	P**	E*	P**
f) A notícia tem duração adequada a essa mídia (curta – de 30 s a 1 min)?						
g) A locução do texto está fluente, com entonação e dicção que contribuem para que o ouvinte escute com clareza?						
h) Os recursos sonoros utilizados são atrativos e adequados às notícias apresentadas, sem interferir na escuta dos textos?						
i) A qualidade técnica do áudio está adequada?						
PARA AS NOTÍCIAS EM VÍDEO	E*	P**	E*	P**	E*	P**
j) A notícia tem duração adequada a essa mídia (curta – de 1 a 3 min)?						

k) O âncora (aquele que lê a notícia) faz uma leitura fluente, com entonação e dicção que contribuem para que o espectador escute com clareza?						
l) A apresentação pessoal e a postura do âncora estão adequadas a um programa de notícias e ao público a que se destina?						
m) Os recursos sonoros utilizados são atrativos e adequados às notícias apresentadas, sem interferir na escuta dos textos?						
n) A qualidade do vídeo (áudio e imagem) está adequada?						
4. Uso das regras e convenções da norma-padrão escrita	E*	P**	E*	P**	E*	P**
• O texto segue as regras de concordância nominal e de concordância verbal da norma-padrão escrita?						
5. Ortografia, pontuação e construção de sentidos	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) As palavras foram escritas de acordo com a ortografia corrente?						
b) Houve uso adequado e intencional de sinais, contribuindo para os sentidos do texto, com especial atenção para os sinais de interrogação, exclamação, aspas e parênteses?						

E* Espaço destinado ao(à) estudante

P** Espaço destinado ao(à) professor(a)

Lembrete para o(a) professor(a):

Achei difícil:

Lembretes para o(a) estudante (1ª revisão):

1. Você não pode mais errar:

2. É preciso melhorar:

Avaliação final do(a) professor(a):

■ Unidade 2 – Capítulo 4 – Espaços de divulgação científica

Nome do(a) estudante: _____ Nº: _____ Turma: _____

FICHA DE APOIO À PRODUÇÃO E À AVALIAÇÃO DA APRESENTAÇÃO ORAL						
DURANTE A APRESENTAÇÃO ORAL:	SIM		EM PARTE		NÃO	
	E*	P**	E*	P**	E*	P**
Durante a apresentação oral						
a) O apresentador se manteve no tema proposto?						
b) O apresentador usou um tom de voz adequado e boa dicção que possibilitaram ao público entender o que dizia?						
c) O apresentador manteve boa postura e bom contato visual com o público, sem fixar o olhar em apenas uma direção?						
d) O apresentador desenvolveu o assunto sem ficar lendo o material de apoio que eventualmente tenha utilizado?						
e) Foram usados recursos para tornar a apresentação dinâmica (uso de imagens e esquemas para ilustrar ou explicar; de material de áudio e/ou de vídeo; de estratégias para a interação com o público)?						
f) Em caso de uso de material de apoio, eles estavam adequados? (Se em <i>slides</i> , os textos e as imagens estavam em fonte e tamanho que possibilitaram ao público boa leitura e visualização? Se em vídeos, o material estava bem editado, permitindo boa visualização e escuta?)						
g) A exposição foi feita de modo organizado, com apresentação do que seria tratado, no início da fala, desenvolvimento coerente do conteúdo e encerramento que de algum modo sintetizou ou concluiu algo sobre o tema tratado?						
h) A fala manteve relação com o material apresentado ao público? (Ou seja, o material de apoio foi usado adequadamente, no sentido de ajudar a construir o discurso do apresentador?)						
i) Os apresentadores evitaram uso de gírias e optaram por um uso mais formal da língua, considerando que se trata de uma situação pública mais formal?						

E* Espaço destinado ao(à) estudante

P** Espaço destinado ao(à) professor(a)

Lembrete para o(a) professor(a):

Achei difícil:

Lembretes para o(a) estudante (1ª revisão):

1. Você não pode mais errar:

2. É preciso melhorar:

Avaliação final do(a) professor(a):



MODERNA

■ Unidade 3 – Capítulo 7 – No mundo da propaganda e da publicidade

Nome do(a) estudante: _____ Nº: _____ Turma: _____

FICHA DE ORIENTAÇÃO À PRODUÇÃO E À AVALIAÇÃO DAS PEÇAS PUBLICITÁRIAS DE CAMPANHA						
O TEXTO ATENDEU AOS CRITÉRIOS DE:	SIM		EM PARTE		NÃO	
	E*	P**	E*	P**	E*	P**
1. Adequação à proposta	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) As peças publicitárias se destinam a uma campanha de conscientização?						
b) A escolha das peças está adequada aos públicos e lugares em que vão circular?						
2. Adequação às características gerais dos gêneros publicitários	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) Utilizam recursos de diferentes linguagens para convencer ou envolver o leitor?						
b) Apresentam título e/ou <i>slogan</i> curtos e de fácil memorização?						
c) Utilizam imagens com intencionalidade?						
3. Construção da coesão e da coerência das peças publicitárias (textualidade)	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) As cores, as imagens e as palavras foram usadas com intencionalidade, para produzir certos efeitos persuasivos?						
b) Há relação entre o verbal e o não verbal para a construção de sentido, ou o não verbal é mera ilustração (não faria falta)?						
4. Uso das regras e convenções da norma culta escrita	E*	P**	E*	P**	E*	P**
• Os textos seguem concordância nominal e verbal da norma culta escrita?						
5. Ortografia e pontuação na construção de sentidos	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) As palavras foram escritas de acordo com a ortografia corrente?						
b) Houve uso adequado e intencional de sinais de pontuação, contribuindo para os sentidos do texto?						
6. Sobre a campanha	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) As peças circularam em locais adequados e com acesso ao público a que se destinaram?						
b) Como você avalia as campanhas? Elas atingiram seus objetivos? Produziram alguma reação do público? Qual?						

E* Espaço destinado ao(à) estudante

P** Espaço destinado ao(à) professor(a)

Lembrete para o(a) professor(a):

Achei difícil:

Lembretes para o(a) estudante (1ª revisão):

1. Você não pode mais errar:

2. É preciso melhorar:

Avaliação final do(a) professor(a):



MODERNA

■ Unidade 4 – Capítulo 10 – Internet e redes sociais – usos e abusos

Nome do(a) estudante: _____ Nº: _____ Turma: _____

FICHA DE APOIO À PRODUÇÃO E À AVALIAÇÃO DO COMENTÁRIO						
O TEXTO ATENDEU AOS CRITÉRIOS DE:	SIM		EM PARTE		NÃO	
	E*	P**	E*	P**	E*	P**
1. Adequação à proposta	E*	P**	E*	P**	E*	P**
O texto apresenta a opinião do leitor sobre a matéria lida ou sobre fatos, acontecimentos ou assuntos nela tratados?						
2. Adequação às características gerais estudadas do gênero	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) O texto está em primeira pessoa?						
b) O texto apresenta referência à matéria lida, que possibilita ao leitor buscar essa matéria?						
c) O leitor-autor se identificou (indicando nome, ano e sala)?						
d) A linguagem usada é mais formal, sem fazer uso do “internetês” (escrita sem seguir muitas das regras ortográficas, sem pontuação e acentuação, com abreviações, com uso de <i>emojis</i> e <i>emoticons</i> etc.)?						
e) A opinião do leitor está acompanhada de argumento(s) que justifica(m) o ponto de vista escolhido?						
f) O texto está livre de palavras, expressões ou ideias que desrespeitam os direitos humanos e podem alimentar os discursos de ódio?						
3. Construção da coesão e da coerência do texto (textualidade)	E*	P**	E*	P**	E*	P**
O leitor-autor apresenta a sua opinião de forma clara, usando palavras e expressões que indicam seu posicionamento (“acredito”, “na minha opinião”, “não concordo” etc.)?						
4. Uso das normas e convenções da norma-padrão escrita	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) O texto segue as regras de concordância nominal da norma-padrão escrita?						
b) As palavras foram escritas de acordo com a ortografia vigente?						
c) Houve uso adequado e intencional de sinais de pontuação, contribuindo para os sentidos do texto, com especial atenção para interrogação, exclamação, aspas e parênteses?						

E* Espaço destinado ao(à) estudante

P** Espaço destinado ao(à) professor(a)

Lembrete para o(a) professor(a):

Achei difícil:

Lembretes para o(a) estudante (1ª revisão):

1. Você não pode mais errar:

2. É preciso melhorar:

Avaliação final do(a) professor(a):



MODERNA

Capítulos de práticas do campo artístico-literário

Unidade 2 – Capítulo 5 – Oficinas com histórias (re)vividas

Nome do(a) estudante: _____ Nº: _____ Turma: _____

FICHA DE APOIO À PRODUÇÃO E À AVALIAÇÃO DA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

O TEXTO ATENDEU AOS CRITÉRIOS DE:	SIM		EM PARTE		NÃO	
	E*	P**	E*	P**	E*	P**
1. Adequação à proposta	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) O texto traz aspectos de experiências vividas na infância, contadas de forma a despertar interesse, prazer, outras emoções em ouvintes/leitores?						
b) A fotografia inicialmente escolhida foi usada na criação da narrativa? O leitor de seu texto consegue perceber relações estabelecidas entre ela e a narrativa?						
2. Adequação às características estudadas do gênero	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) A narração está em 1ª pessoa: é um “eu” que conta a história?						
b) Há uma organização lógica do tempo, com uso de verbos que indicam ações concluídas e não concluídas no passado? Se houve a necessidade de expressar um tempo mais anterior, o verbo escolhido está de acordo com isso?						
c) A outra personagem que participa da história está bem construída, de modo que o leitor possa imaginar o que é importante nela, de acordo com seu papel nos acontecimentos? O uso de comparações e/ou metáforas está contribuindo para isso?						
d) As falas da personagem estão bem “encaixadas” no texto, de acordo com a estratégia escolhida? — Discurso direto (a própria personagem fala, como se a cena acontecesse no momento da leitura; há uso de travessões ou aspas). — Discurso indireto (o narrador fala pela personagem, usando verbos que indicam isso: <i>disse, falou, comentou, gritou</i> etc.). — Discurso indireto livre (com fala que, embora seja do narrador, cria no leitor a sensação de que nela se “mistura” a fala de outra personagem).						
e) O espaço em que ocorrem as ações está descrito de modo a contribuir com a imaginação do leitor? O uso de comparações e/ou metáforas contribui para isso?						
f) Houve a escolha de provocar o leitor a fazer relações com outros textos (intertextualidade)? Nesse caso, a citação de trechos de outro texto está se “encaixando” bem na narrativa? É possível estabelecer relações de sentido entre as citações e a narrativa?						
g) O enredo está interessante e lógico, com ações bem “encaixadas” — uma coisa levando a outra?						
3. Construção da coesão/coerência do texto (textualidade)	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) Há um título criativo, que tem relações com o que se narra?						
b) O texto está organizado em parágrafos, ajudando a estruturá-lo como narrativa tradicional: início (em que se situa o leitor sobre o que vai ser narrado); desenvolvimento das ações; complicação delas com um ponto de tensão, um conflito; solução, desfecho da narrativa?						
c) Houve uso de expressões sinônimas e de pronomes para retomar referentes do texto, eliminando a repetição e garantindo a progressão de sentidos?						

4. Uso das normas e convenções da norma-padrão escrita e de outras variedades da língua portuguesa	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) O texto segue as regras de concordância nominal e verbal da norma-padrão escrita?						
b) Houve uso intencional de regras de outras variedades, na fala de alguma personagem, por exemplo?						
5. Ortografia, pontuação e construção de sentidos	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) As palavras foram escritas de acordo com a ortografia?						
b) Houve uso intencional de sinais, contribuindo para os sentidos do texto, com especial atenção a travessão, aspas e parênteses?						

E* Espaço destinado ao(a) estudante

P** Espaço destinado ao(a) professor(a)

Lembrete para o(a) professor(a):

Achei difícil:

Lembretes para o(a) estudante (1ª revisão):

1. Você não pode mais errar:

2. É preciso melhorar:

Avaliação final do(a) professor(a):

■ Unidade 3 – Capítulo 8 – Lugares da infância – lugares de poesia

Nome do(a) estudante: _____ Nº: _____ Turma: _____

FICHA DE APOIO À PRODUÇÃO E À AVALIAÇÃO DO POEMA						
O TEXTO ATENDEU AOS CRITÉRIOS DE:	SIM		EM PARTE		NÃO	
	E*	P**	E*	P**	E*	P**
1. Adequação à proposta	E*	P**	E*	P**	E*	P**
O poema expressa emoções, sentimentos sobre o lugar em que o eu lírico vive, despertando interesse, prazer, outras emoções em ouvintes/leitores(as)?						
2. Adequação às características estudadas do gênero	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) O ritmo do poema está adequado à matéria/ao assunto de que trata?						
b) Percebe-se intencionalidade no uso da linguagem figurada: metáfora, comparação, aliteração, assonância?						
c) Houve uso de neologismo? Em caso afirmativo, ele combinou com o poema e contribuiu para o leitor atribuir sentidos?						
d) Os versos sugerem imagens poéticas?						
e) Houve a escolha de provocar o leitor a fazer relações com outros textos (intertextualidade)? Nesse caso, a intertextualidade foi criativa?						
3. Construção da coesão/coerência do texto (textualidade)	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) Há um título criativo, que tem relações com o poema?						
b) O texto está organizado em estrofes/versos, ajudando o leitor a atribuir ritmo e sentido ao texto?						
4. Uso das normas e convenções da norma culta escrita e de outras variedades da Língua Portuguesa	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) O texto segue as regras da norma culta escrita da Língua Portuguesa?						
b) Houve uso intencional de regras de outras variedades?						
5. Ortografia, pontuação e construção de sentidos	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) As palavras foram escritas de acordo com a ortografia?						
b) Houve uso intencional da pontuação, contribuindo para os sentidos do texto?						

E* Espaço destinado ao(à) estudante

P** Espaço destinado ao(à) professor(a)

Lembrete para o(a) professor(a):

Achei difícil:

Lembretes para o(a) estudante (1ª revisão):

1. Você não pode mais errar:

2. É preciso melhorar:

Avaliação final do(a) professor(a):



MODERNA

■ Unidade 4 – Capítulo 11 – Quando a palavra ganha vida no palco – leitura de textos teatrais

Nome do(a) estudante: _____ Nº: _____ Turma: _____

FICHA DE APOIO À PRODUÇÃO E À AVALIAÇÃO DO TEXTO TEATRAL						
O TEXTO ATENDEU AOS CRITÉRIOS DE:	SIM		EM PARTE		NÃO	
	E*	P**	E*	P**	E*	P**
1. Adequação à proposta						
a) O texto recria lenda ou conto de tradição oral em texto para teatro?						
b) Ele atualiza o texto, trazendo crítica e criativamente um direito da criança e do adolescente?						
2. Adequação às características estudadas do gênero						
a) O texto está organizado em três cenas?						
b) Cada cena é composta de diálogos?						
c) Há uso significativo de rubricas com sugestões para a encenação (cenário, figurino, interpretação dos atores)?						
d) As falas das personagens são antecedidas por seus nomes?						
e) As falas são curtas e fáceis de ser interpretadas oralmente?						
f) Houve a escolha de provocar o(a) leitor(a) a fazer relações com cantiga(s) ou canção(ões) (intertextualidade)? (Nesse caso, a letra está “bem encaixada” no texto? É possível estabelecer relações de sentido entre ela e a cena?)						
g) As cenas têm uma sequência lógica, com ações bem encaixadas – uma levando a outra?						
3. Construção da coesão/coerência do texto (textualidade)						
Houve uso de expressões sinônimas e de pronomes para retomar referentes do texto, eliminando a repetição e garantindo a progressão de sentidos?						
4. Uso das normas e convenções da norma culta escrita e de outras variedades da Língua Portuguesa						
a) O texto segue as regras de concordância nominal e verbal da norma culta escrita?						
b) Houve uso intencional de regras de outras variedades, na fala de alguma personagem, por exemplo?						
5. Ortografia, pontuação e construção de sentidos						
a) As palavras foram escritas de acordo com a ortografia?						
b) Houve uso intencional de sinais, contribuindo para a encenação do texto, com especial atenção ao uso dos parênteses nas rubricas?						

E* Espaço destinado ao(à) estudante

P** Espaço destinado ao(à) professor(a)

Lembrete para o(a) professor(a):

Achei difícil:

Lembretes para o(a) estudante (1ª revisão):

1. Você não pode mais errar:

2. É preciso melhorar:

Avaliação final do(a) professor(a):



MODERNA

PROJETO INTERDISCIPLINAR

■ Almanaque de nossas infâncias

Este projeto propõe como fio condutor o mundo visual de Candido Portinari e sua maneira de retratar o tema da infância.

A questão mobilizadora para o projeto será: “Como a arte pode nos ajudar a escolher, sentir e comunicar o que mais curtimos de nossas infâncias?”.

Justificativas

Integrar os componentes **Arte e Língua Portuguesa**, contribuindo para que estudantes de 6º ano possam aprender e se desenvolver integralmente, com experiências significativas, que gerem autoconhecimento quanto à própria infância e abertura para conhecer outras vivências, ressignificando sua pertença a grupos e práticas culturais, em diálogo com o que indica a Base Nacional Comum Curricular: “considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir”.

Objetivos

O projeto, a ser desenvolvido ao longo de um ano, apresentará como produto final um almanaque, impresso ou digital. O conteúdo do almanaque abará textos de gêneros variados, produzidos pelos(as) estudantes, registros das vivências e das experimentações propostas, além de textos selecionados de fontes diversas sobre o tema “infância”.

Ele está estruturado em quatro etapas, que correspondem aos bimestres do ano letivo. Cada etapa está subdividida em momentos, nos quais se propõe explorar habilidades do campo artístico-literário.

Interdisciplinaridade

A correlação entre os diferentes componentes curriculares na construção de conhecimentos, sentidos e percepções convida o professor a um trabalho colaborativo com professores de outros componentes da área, em vista de um maior aproveitamento do conteúdo e desenvolvimento dos(as) estudantes. A integração com **Arte** se faz presente do início ao fim do projeto, que tem como foco uma linguagem artística (a pintura). Mas, ao considerar também os temas abordados no material e a importância da contextualização histórica e geográfica para a plena compreensão do conteúdo, a área de **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas** é contemplada no projeto por meio dos debates e das contribuições que ocorrerão, que perpassam categorias da área como o tempo, o espaço e o espaço biográfico, ao solicitar que os(as) estudantes se aproximem da história de Portinari e relacionem aspectos dela com as próprias experiências.

Propostas de avaliação

Embora muitas atividades sejam propostas em grupo, observar o desenvolvimento dos(as) estudantes individualmente permite identificar suas potencialidades e necessidades. As propostas

muitas vezes constituídas por materialidades sensíveis, corporais, exigem exposições de emoções que podem exigir cautela e intervenção do(a) professor(a).

As fotos e os vídeos que sugerimos como registro das atividades também podem ser usados para avaliação, pois podem revelar situações que passaram despercebidas no momento. Planilhas de acompanhamento individual e coletivo também podem ser úteis. Observe as habilidades propostas para o projeto, em cada bimestre, e avalie o cumprimento delas.

Competências da BNCC mobilizadas

Competências gerais da Educação Básica: 2, 3, 4, 9.

Competências específicas de Linguagens: 1, 2, 3, 5.

Competências específicas de Língua Portuguesa: 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10.

Competências específicas de Arte: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9.

Competências específicas de Ciências Humanas: 1, 2, 3, 4.

■ Primeira etapa – 1º bimestre

A infância na arte de Candido Portinari

Habilidades desenvolvidas: Língua Portuguesa (EF67LP23, EF67LP27, EF69LP44, EF69LP49); Arte (EF69AR01, EF69AR04, EF69AR05, EF69AR29, EF69AR31, EF69AR32, EF69AR34, EF69AR35).

1. Conhecendo almanaques

Neste primeiro momento, é importante que os(as) estudantes conheçam almanaques e percebam como esse formato pode ser suporte para diferentes gêneros. Almanques impressos antigos podem ser trazidos para a sala de aula, para que analisem capas, sumários, textos diversos (anedotas, jogos, curiosidades, entre outros). Alguns *sites* também podem servir de base para conhecerem mais sobre almanaques, como o almanaque **Cultura em movimento**, com notícias, entrevistas, resenhas, críticas e curiosidades sobre cinema, TV e teatro (disponível em: <http://almanaquevirtual.com.br/>; acesso em: 26 maio 2022.).

Depois do contato com almanaques, criar, com os(as) estudantes, um título para o almanaque da turma e promover uma roda de conversa sobre algumas características do almanaque: público-alvo, formato e veiculação. O resultado dessa discussão deverá ser retomado na última etapa, referente ao 4º bimestre.

Também é importante estabelecer uma maneira de armazenar e organizar os textos e materiais que serão produzidos pelos(as) estudantes durante o processo.

2. Candido Portinari e o tema da infância

Hora de promover uma roda de conversa sobre o tema “infância”. Refletir com os(as) estudantes sobre o conceito e a importância dessa fase da vida; ressaltar que a infância é um momento marcante na vida das pessoas e que existem muitas formas de registrá-la ou

resgatá-la. A fim de preparar a apresentação do artista Portinari, sugerimos as seguintes atividades:

- Ler trechos de relato de Portinari sobre suas recordações da infância (1903 a 1918). Disponível em: <https://www.museucasadeportinari.org.br/candido-portinari/linha-do-tempo/>. Acesso em: 26 maio 2022.
- Conversar com os(as) estudantes sobre o texto, acrescentando mais informações sobre a biografia do autor.
- Solicitar aos(as) estudantes que se organizem em duplas e orientá-los(as) a relatar um ao outro um pouco da sua infância, destacando fatos marcantes. Frisar a importância de ouvir o outro com atenção e respeito.
- Propor como atividade extraclasse entrevistas com familiares e vizinhos sobre as brincadeiras da época em que eram crianças. Orientá-los(as) a anotar a idade, o local onde moravam, o nome e as principais características das brincadeiras. Ressaltar a importância desse registro, já que os dados obtidos serão utilizados na produção do infográfico a ser realizado na etapa seguinte.
- Promover a socialização da pesquisa com os(as) colegas. Nesse momento, fazer intervenções alertando para o fato de que antigamente eram comuns brincadeiras que desrespeitavam a igualdade de gêneros e apresentavam preconceitos raciais.
- Estabelecer um paralelo entre as brincadeiras antigas e as atuais. Analisar com os(as) estudantes as tendências nas brincadeiras, considerando o contexto histórico.

3. Experimentação: colocando-se no lugar do outro

Esta proposta, que trabalhará especialmente com a **competência geral 9** da BNCC, será iniciada com brincadeiras, a fim de favorecer reflexões sobre o ato de brincar e comparações entre brincadeiras. A experiência, registrada em um relato escrito – com as fotos –, vai constar no almanaque. Sugerimos os seguintes encadeamentos:

- Propor aos(as) estudantes divididos em grupos um momento de brincadeiras. Decidir com eles(elas) quais serão feitas e em que local da escola.
- Montar um circuito com brincadeiras para que possam vivenciar a atividade proposta em cada estação.
- Orientar um(a) estudante de cada grupo a registrar com fotos as passagens pelas estações. Pedir que cada um(uma) faça fotos espontâneas, mas que também combine com os fotografados a criação de cenas que representem a sensação que a brincadeira está despertando. As produções fotográficas serão objeto de análise no roteiro de apreciação estética proposto a seguir.
- Promover roda de discussão sobre as impressões que tiveram durante as brincadeiras.
- Proporcionar um momento para que socializem e selecionem as fotos que melhor representem essa vivência.
- Pedir ao grupo que crie um texto curto, relatando a experiência. Informar que o texto constará no almanaque.

4. Apreciação estética de arte visual

Explorar com os(as) estudantes as reproduções das obras de Portinari e elaborar apreciação estética dirigida. O momento será

finalizado com a criação de releitura de pinturas de Portinari e apresentação em exposição artística; para isso, sugerimos:

- Apresentar aos(as) estudantes as obras **Menino com estilingue, Futebol e Meninos no balanço** (todas podem ser localizadas na internet).
- Separar a turma em duplas para apreciação estética da obra de Portinari. Caso a escola disponibilize recursos tecnológicos, orientar a explorar o **Portal Portinari** (disponível em: <http://www.portinari.org.br/>; acesso em: 26 maio 2022).
- Instruir os(as) estudantes a buscar no acervo do Portal as obras que trazem a infância como tema.
- Chamar a atenção para a multiplicidade de técnicas e suportes usados pelo artista: desenho, aquarela, painel, tela etc.
- Definir com as duplas as obras a serem apreciadas. (Sugestões: **Roda infantil; Meninos na gangorra; Crianças brincando; Brincadeiras de crianças; Jogos infantis; Grupo de meninas; Cambalhota; Meninos brincando; Baiana com crianças; Meninos com carneiro; Meninas; Meninos soltando pipas.**)
- Propor, em conjunto com o(a) professor(a) de Arte, um roteiro para apreciação estética que inclua emoções e lembranças despertadas pela obra, elementos que a compõe, cores predominantes e sua relação com o tema, a correlação desta com a biografia do pintor etc.
- Peça aos(as) estudantes que elaborem um texto de apreciação para constar no almanaque a partir do roteiro proposto.
- Disponibilizar diferentes materiais e solicitar que, com o material ofertado, os(as) estudantes criem uma releitura de uma das obras de Portinari.
- Ensinar aos(as) estudantes a elaborar a ficha técnica da obra com título, ano, tipo, técnica e suporte.
- Promover oportunidade de fruição das obras, criando uma exposição. Eles(as) poderão exibir, no mesmo espaço, as fotos selecionadas e os textos de relato da experiência elaborados. Registrar com fotos ou vídeo a exposição.
- Combinar com a turma como e para quem será divulgada a exposição.

■ Segunda etapa – 2º bimestre

A infância e seus brinquedos e brincadeiras

Habilidades desenvolvidas: Língua Portuguesa (EF67LP23, EF69LP32, EF69LP44, EF69LP49); Arte (EF69AR03, EF69AR05, EF69AR29, EF69AR31, EF69AR34, EF69AR35).

1. Arte e memória

A partir da leitura e discussão de textos de Portinari, explorar o tema “brinquedos e brincadeiras”. Em grupos, os(as) estudantes deverão pesquisar sobre o tema e selecionar textos para o almanaque. Sugerimos as seguintes atividades:

- Retomar com a turma os trechos de relato de Portinari sobre suas recordações da infância, vistos no 1º bimestre.

- Ler, com expressividade, o poema “O menino e o povoado”, de Portinari. Disponível em: <http://www.blocosonline.com.br/literatura/poesia/p10/p100201.php>. Acesso em: 26 maio 2022.
- Organizar uma roda de conversa e estimular os(as) estudantes a exporem suas impressões sobre o texto.
- Conversar com a turma sobre as diversas possibilidades de registro da memória, a fim de evidenciar que esse registro admite outras linguagens, e não apenas a verbal.
- Propor uma análise documental de textos com temas da infância (contos, poesias, trava-línguas, anedotas etc.). Socializar a pesquisa e, depois, realizar uma seleção de textos coletados que constarão do almanaque da turma.

2. Experimentação e ampliação de repertório

Neste momento, o objetivo é refletir sobre brinquedos e brincadeiras a partir do compartilhamento de objetos que marcaram a infância:

- Solicitar que os(as) estudantes tragam de casa um brinquedo que seja especial e, em uma roda de conversa, incentivá-los(as) a falar sobre o brinquedo e permitir que circule entre os(as) colegas.
- Propor uma pesquisa sobre brinquedos. A pesquisa deve também abranger as variações de denominação de um determinado brinquedo de acordo com região e/ou época. No *blog Museu dos brinquedos* há vários textos que permitem esse trabalho. (Disponível em: <http://museudosbrinquedos.com.br/home>. Acesso em: 26 maio 2022.)
- Ressaltar a importância de pensarem em escolher assuntos que possam interessar o público-alvo a que se destinará o almanaque.
- Pedir que leiam os textos e produzam uma ficha-resumo sobre diferentes brinquedos e brincadeiras para integrar o almanaque.

3. Produção de texto multimodal

Em grupos, os(as) estudantes deverão realizar uma revisão bibliográfica (ou seja, uma pesquisa em livros e/ou sites acerca do assunto) sobre brinquedos e brincadeiras regionais e produzir um infográfico sobre o tema. Sugerimos:

- Organizar a pesquisa sobre brinquedos e brincadeiras de cada região do Brasil. Determinar uma região para cada grupo e instruir sobre a necessidade de inserir exemplos que tragam elementos característicos da região.
- Criar coletivamente um infográfico com os dados coletados. Discutir com os(as) estudantes a melhor forma de apresentar esse registro. O site *Pikttochart* é uma ferramenta *on-line* que permite a criação de infográficos personalizáveis (em inglês). Disponível em: <https://pikttochart.com/>. Acesso em: 26 maio 2022.
- Na impossibilidade de uso de recursos tecnológicos, propor desenhos ou colagens.

4. Vivência artística

Neste momento, os(as) estudantes deverão produzir uma exposição interativa sobre o tema “brinquedos e brincadeiras” que favoreçam a vivência e apreciação artística:

- Explicar aos(as) estudantes o conceito de instalação artística e propor a construção de uma instalação interativa com o tema “brinquedos”. Enfatizar que em uma instalação interativa o(a) espectador(a) participa ativamente e não é apenas um(a) observador(a)/apreciador(a).
- Discutir com a turma o objetivo da instalação. Orientá-los(as) a debater para responder às perguntas: O que pretendemos mostrar ao espectador sobre a infância? Que sensações pretendemos estimular no(a) espectador(a)? Quais estratégias serão usadas para atingir nosso objetivo?
- Lembrar que uma instalação permite a exploração de várias linguagens e que, enquanto poética, admite a utilização de diversos suportes. O ideal é que seja montada em local estrategicamente pensado, de forma a garantir o sentimento de pertença ao projeto.
- Orientar os(as) estudantes na elaboração de convites e cartazes para informar com antecedência a comunidade escolar e os moradores do bairro sobre o evento.

■ Terceira etapa – 3º bimestre

A infância e seus problemas...

Habilidades desenvolvidas: Língua Portuguesa (EF69LP07, EF69LP11, EF69LP12, EF69LP13, EF69LP15, EF69LP21, EF69LP22); Arte (EF69AR03, EF69AR05, EF69AR16, EF69AR17, EF69AR18, EF69AR23, EF69AR34, EF69AR35).

Neste bimestre, a partir da obra **Paz**, de Portinari, os(as) estudantes vão desenvolver atividades e pesquisas que favoreçam a percepção e a reflexão sobre alguns problemas relacionados à infância. Ao final, serão convidados(as) a produzir um *rap*, como forma de expressar e aprofundar, por meio da música, os conteúdos explorados.

1. A infância, seus problemas e a paz

A partir da utilização de recursos audiovisuais e da obra **Paz**, de Portinari, pensar sobre problemas relacionados à infância. Essa reflexão permitirá analisar o papel da arte como objeto de denúncia, de contestação.

- Exibir o vídeo **Portinari e a criança** (por Cria Mineira). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UFUW-U0pC70>. Acesso em: 27 maio 2022.
- Apresentar a obra **Paz**, de Candido Portinari. Disponível em: <http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/3798>. Acesso em: 27 maio 2022.
- Localizar na obra os elementos que remetem à infância e analisar com a turma como eles foram retratados.
- Lançar a pergunta “Quais são os problemas que atingem a infância?” e estimular os(as) estudantes a exporem suas opiniões.
- Finalizar a discussão perguntando se a arte pode ser usada para denunciar problemas da sociedade, apresentar críticas e suscitar debates.

2. A infância, seus problemas e o mundo

Neste momento, os(as) estudantes assistirão a um videoclipe de forma a aprofundar a reflexão proposta no momento anterior e serão convidados a trabalhar na produção de um *rap*. Sugerimos as seguintes atividades:

- Exibir o videoclipe **Aos olhos de uma criança**, trilha sonora feita pelo *rapper* Emicida para a animação **O Menino e o Mundo** (direção de Alê Abreu, 2013). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cpOb3db_Xuc. Acesso em: 27 maio 2022.
- Apresentar e trabalhar a letra da música com a turma. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/emicida/aos-olhos-de-uma-crianca-o-menino-e-o-mundo>. Acesso em: 27 maio 2022.
- Comentar sobre como a exploração do diálogo entre o verbo-visual e o sonoro contribui para a construção do sentido do videoclipe. Ressaltar a conjunção de múltiplas linguagens e a necessidade de leituras delas para a compreensão das intencionalidades.
- Em conjunto com o(a) professor(a) de Arte, elaborar um roteiro de apreciação estética e crítica com questões que podem direcionar a análise de forma mais aprofundada.
- Retomar coletivamente a análise do videoclipe e enriquecer a leitura dos(as) estudantes com observações relevantes que não tenham sido percebidas por eles(as).

3. Criação de um rap

Com base no aprofundamento da criticidade, por meio das reflexões feitas nos momentos anteriores e de pesquisas em jornais e revistas, os(as) estudantes serão convidados(as) a criar um *rap* sobre o tema “infância”.

- Orientar para a delimitação do tema, que deve apresentar uma crítica ou denúncia de uma situação que envolva essa fase da vida.
- Retomar a discussão dos temas levantados no tópico 1 desta etapa, como trabalho infantil, violência e preconceito contra a criança, exploração, consumismo, entre outros.
- Sugerir, se necessário, outras consultas sobre o tema em jornais e/ou revistas.
- Para registro no almanaque, orientar pesquisa, em grupo, sobre o *rap*: o que é, onde e quando começou, o que caracteriza esse ritmo musical, quais os músicos brasileiros que se destacam nesse tipo de produção artística etc.

4. Vivência artística

A infância e suas histórias

Habilidades desenvolvidas: Língua Portuguesa (EF69LP07, EF69LP08, EF69LP12, EF69LP51, EF67LP11, EF67LP12); Arte (EF69AR03; EF69AR16; EF69AR17; EF69AR31; EF69AR34).

1. Oficina olfativa

Neste momento, os(as) estudantes poderão explorar a memória afetiva por meio de uma oficina voltada à reflexão sobre “cheiros da infância”. Sugerimos algumas etapas:

- Exibir a reprodução da tela **Café** (disponível em: <http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/1191/detalhes>; acesso em: 27 maio 2022) e estimular sua apreciação.
- Instigar discussão sobre lembranças geradas pelo olfato.
- Se pertinente, proporcionar um momento de experimentação em um lanche comunitário com pratos e cheiros que marcaram a infância.

- Propor pesquisa com a comunidade escolar sobre aromas que remetem à infância e proporcionar a socialização dos dados coletados.
- Coleta de dados: captação e seleção de receitas que lembram a infância para publicação no almanaque.

2. Um almanaque e muitas histórias

Neste momento, os(as) estudantes vão produzir o almanaque com o material gerado no desenvolvimento do projeto.

Caso optem pela criação de um almanaque digital, será necessário considerar os recursos tecnológicos para trabalho com texto, áudio e imagem. Opções para a publicação final: plataforma disponível em: <https://issuu.com/> (acesso em: 27 maio 2022), que permite a produção de revistas digitais, ou a criação de um *blog* por meio das plataformas gratuitas existentes na internet.

Para um almanaque físico, propor oficinas com diversos materiais antes de os(as) estudantes decidirem o formato final. Poderão ser utilizados: papel sulfite, papel-cartão, tinta, lápis de cor, cola, barbante e outros materiais de acordo com o processo criativo da turma.

3. Produção do almanaque

Sugerimos algumas orientações para o desenvolvimento do trabalho:

- Combinar com os(as) estudantes como irão distribuir entre eles(as) as tarefas necessárias para a produção do almanaque, seja ele digital ou físico.
- Como os textos já foram selecionados durante os bimestres anteriores, será necessário fazer revisão gramatical. E, se for o caso, passá-los a limpo.
- Definir com os(as) estudantes as seções do almanaque e elaborar o índice.
- Orientar os(as) estudantes a deixarem a criatividade fluir, de modo a conseguir um produto final que também explore o lado artístico deles(as). Relembra-los(as) de que o almanaque será multimodal. Portanto, a prioridade não é o texto escrito. Verbal e não verbal deverão interagir para a construção dos sentidos.
- Elaborar, coletivamente, o editorial ou memorial do almanaque.

4. Vivência artística

Promover a socialização do almanaque:

- A turma poderá convidar a comunidade escolar para o lançamento do almanaque. E, também, elaborar convites e cartazes para comunicar o evento.
- Se achar pertinente, retomar algumas das oficinas e atividades realizadas nos bimestres anteriores.
- Se possível, ainda, alguns dos momentos fotografados e/ou filmados também poderão ser expostos ou projetados para a comunidade.

5. Avaliação

Abra uma roda de conversa e instigue os(as) estudantes sobre as atividades realizadas ao longo das quatro etapas do projeto interdisciplinar:

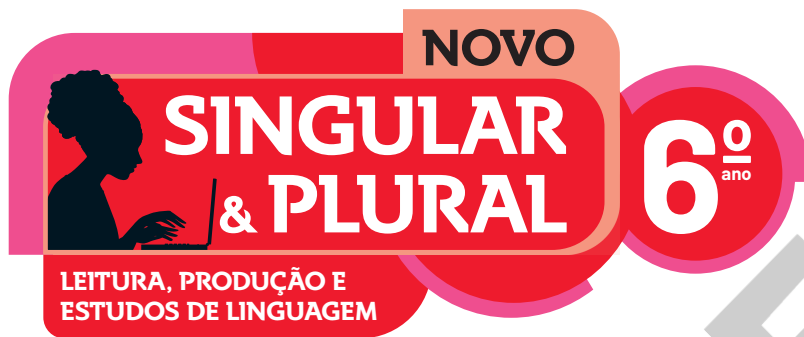
1. Que atividades você mais gostou de fazer para o almanaque?
2. O que menos gostou de fazer?
3. Entre os trabalhos e as atividades que fez para esse projeto, hoje, depois de concluídos, você faria alguma coisa diferente? Mudaria algo? O quê?

Marisa Balthasar

Doutora em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Universidade de São Paulo. Formadora em programas de formação docente continuada em diversas redes estaduais e municipais de ensino, consultora em programas de educação integral. Professora na rede pública por 14 anos. Professora em escolas particulares do Ensino Superior. Autora de materiais didáticos.

Shirley Goulart

Mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Licenciada em Letras pelas Faculdades Integradas Rui Barbosa (SP). Professora na rede pública por 15 anos. Formadora em programas de formação continuada em redes estaduais e municipais de ensino. Consultora em programas e escolas particulares de educação integral para elaboração de currículo e formação de equipe. Professora em instituições do Ensino Superior. Autora de materiais didáticos.



Componente curricular: LÍNGUA PORTUGUESA

1ª edição

São Paulo, 2022



Coordenação editorial: Ofício do Texto Projetos Editoriais, Liliane Fernanda Pedroso
Edição de texto: Ofício do Texto Projetos Editoriais
Assistência editorial: Ofício do Texto Projetos Editoriais
Preparação de texto: Ofício do Texto Projetos Editoriais
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: Tatiane Porusselli, Bruno Tonel e Douglas Rodrigues José
Capa: Douglas Rodrigues José, Tatiane Porusselli, Apis Design e Fábio Luna
Foto: Mads Perch/Getty Images
Coordenação de arte: Wilson Gazzoni Agostinho
Edição de arte: Regine Crema
Editoração eletrônica: Teclas Editorial
Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero
Revisão: Ana Cortazzo, Ana P. Felipe, Dirce Y. Yamamoto, Marina Oliveira, Renato da Rocha, Sandra G. Cortés, Tatiana Malheiro, Vera Rodrigues
Coordenação de pesquisa iconográfica: Flávia Aline de Moraes
Pesquisa iconográfica: Claudia Sato, Cristina Mota
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)

Salthasar, Marisa.
Novo singular & plural leitura, produção e estudos
de linguagem : 6º ano / Marisa Salthasar, Shirley
Goulart. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2022.
Componente curricular: Língua portuguesa.
ISBN 978-85-16-13754-0
1. Leitura (Ensino fundamental) 2. Linguagem e
língua (Ensino fundamental) 3. Português (Ensino
fundamental) 4. Textos - Produção (Ensino
fundamental) I. Goulart, Shirley. II. Título.
22-114933 CDD-372.6

Índices para catálogo sistemático:

1. Português : Ensino fundamental 372.6

Víbele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

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

Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.
Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Atendimento: Tel. (11) 3240-6966
www.moderna.com.br
2022
Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

A imagem da capa mostra em close o rosto de uma jovem com efeito de rastro originado pelo movimento lateral desse rosto, mostrando-o em duplicidade. Nessa fase da vida escolar, podemos entender que o indivíduo se desenvolve em sua singularidade, ao mesmo tempo que começa a praticar mais intensamente a vida em sociedade e a se integrar a ela, percebendo-se cada vez mais parte de uma pluralidade.

APRESENTAÇÃO

Olá, estudante!

Seja muito bem-vindo(a) a este livro!

Você pode estar iniciando o 6º ano com questões como: “Que novidades essa escola me traz?”; “O que ela espera de mim?”; “O que eu espero dela?”; “Quem são os(as) colegas com quem conviverei nessa jornada?”. Ou pode estar retornando à escola para o início de um ano letivo e se percebendo, cada vez mais, como parte dessa fase de transformações biológicas, sociais e culturais (quanta coisa, sabemos!), a chamada adolescência!

Muita gente trabalhou nesta obra para que ela fosse significativa para você, seus(suas) colegas, familiares e seus(suas) professores(as). Então, acrescentamos: bem-vindo(a) ao livro e ao grupo de pessoas que dará vida e sentido ao que é proposto nele!

Desejamos que você receba este material como quem recebe um roteiro de viagem: sabedor de que aqui mapeamos atividades para o seu aprendizado; caminhos que se concretizarão com o fazer conjunto de sua turma, com a mediação de seu(sua) mestre(a). Bora lá fazer valer a sua viagem e saber como esse percurso está organizado?

O livro tem quatro unidades, organizadas em três capítulos cada uma:

- o primeiro capítulo é voltado para você se aprimorar como leitor e produtor de textos de diferentes gêneros, produzidos com recursos de diferentes linguagens e mídias. Aqui elegemos temas que serão discutidos sob diferentes perspectivas culturais e com base nos quais você vai se posicionar, assumindo seu lugar de autoria.
- o segundo é especialmente proposto para a fruição de textos do campo artístico-literário. Práticas com narrativas (conto, crônica, miniconto, romance juvenil), textos em poesia (poema, cordel, canção, lambe-lambe) e textos escritos para o teatro serão trabalhados de forma que você amplie seu gosto literário e também experimente se descobrir como autor(a) de literatura!
- o terceiro capítulo é destinado ao estudo e reflexão sobre os recursos da nossa língua. Nesse capítulo discutiremos, por exemplo, o que é língua, o que é variedade linguística, o que é gramática de uma língua, além de conhecer um pouco sobre a gramática normativa.

Animado(a) com esse itinerário? Desejamos que ele seja pleno de sentidos, aprendizagens e realizações para você!

ESTRUTURA DA OBRA

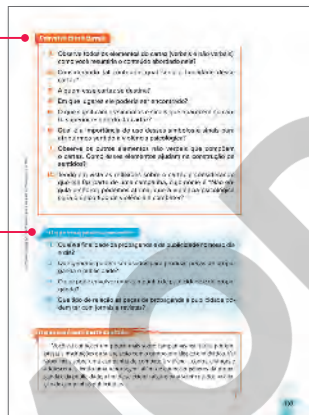


Este volume está dividido em 4 unidades. Cada unidade apresenta três capítulos. O primeiro capítulo aborda **leitura e produção**. O segundo, **práticas de literatura**. O terceiro, **estudos linguísticos e gramaticais**.

Nos capítulos 1, 4, 7 e 10, é priorizado o trabalho com gêneros textuais relacionados aos campos de atuação na vida pública, de práticas de estudo e pesquisa e ao campo jornalístico midiático.

Esses capítulos são iniciados com uma reflexão promovida pela observação de um texto construído com diferentes linguagens.

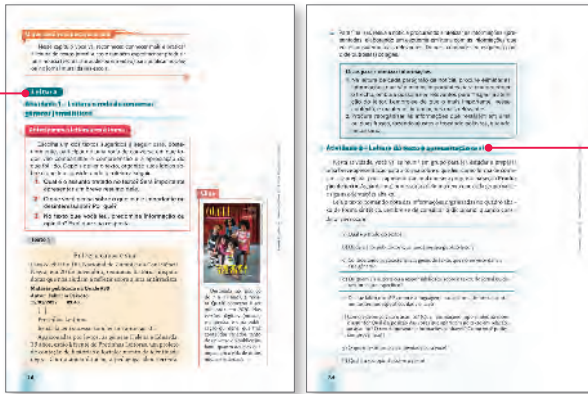
Logo após o trabalho com a abertura, você vai fazer uma leitura. O boxe *Antecipando a leitura com a turma* vai ajudar você e os(as) colegas a conversar sobre o que já sabem a respeito do assunto e do gênero textual que vão ler.



O boxe *O que você poderá aprender* foi elaborado para iniciar a reflexão sobre os principais tópicos que vai estudar.

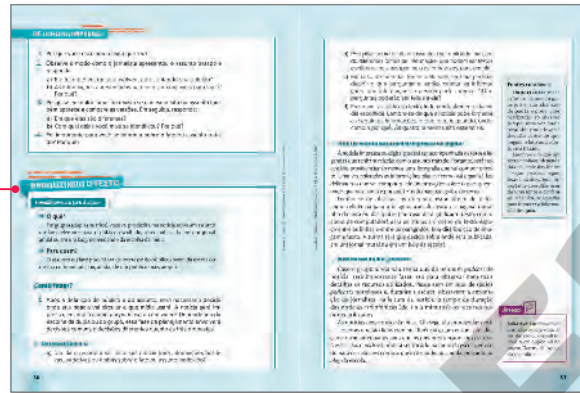
O boxe *O que você verá neste capítulo* explica o percurso proposto para esse estudo.

Em seguida, é iniciada a seção *Leitura*, com uma sequência de atividades que orientam a exploração do texto sob diversos aspectos.

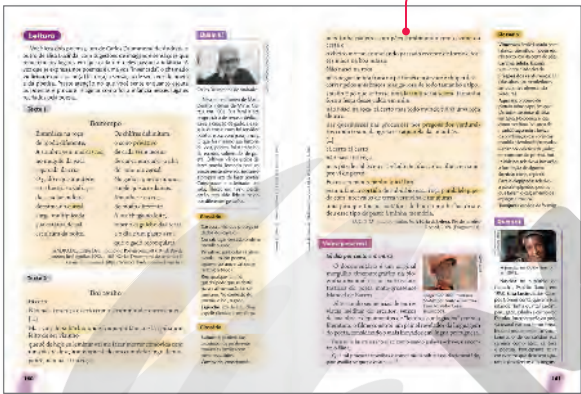


Uma outra seção dá início ao processo que levará você à produção de um novo texto. Por meio de uma sequência de atividades, algumas das características mais significativas do gênero em estudo serão estudadas.

Na subseção *Produzindo o texto*, são apresentadas as propostas de produção. O *boxe Condições de produção* destaca o gênero a ser produzido, para qual público e com qual intenção.



Nos capítulos 2, 5, 8 e 11, são apresentados textos canônicos e textos que estão à margem do cânone que pertencem ao campo artístico-literário. O objetivo do trabalho com esses textos é oferecer a você experiências estéticas significativas que podem abranger não só a literatura, mas também outras artes. Nesses capítulos, o *boxe O que você poderá aprender* inicia a reflexão sobre os principais tópicos que vai estudar no capítulo.



ESTRUTURA DA OBRA

São intercaladas propostas de leitura e de produção de acordo com as especificidades de cada grupo de textos estudados. Em *Leitura*, as subseções *Primeiras impressões* e *O texto em construção* exploram a compreensão global dos textos e a construção dos sentidos.

O texto em construção

O texto em construção

Linha de tempo

1. O texto em construção...
2. O texto em construção...
3. O texto em construção...
4. O texto em construção...
5. O texto em construção...
6. O texto em construção...
7. O texto em construção...
8. O texto em construção...
9. O texto em construção...
10. O texto em construção...

Oficina de leitura e criação

Proposta de produção

Linha de tempo

1. O texto em construção...
2. O texto em construção...
3. O texto em construção...
4. O texto em construção...
5. O texto em construção...
6. O texto em construção...
7. O texto em construção...
8. O texto em construção...
9. O texto em construção...
10. O texto em construção...

Oficina de leitura e criação

Proposta de produção

Linha de tempo

1. O texto em construção...
2. O texto em construção...
3. O texto em construção...
4. O texto em construção...
5. O texto em construção...
6. O texto em construção...
7. O texto em construção...
8. O texto em construção...
9. O texto em construção...
10. O texto em construção...

Na seção *Oficina de leitura e criação*, você vai encontrar propostas de produção de textos que tanto podem preparar você para a leitura de um novo texto como podem levá-lo(a) à produção de um texto com base nas leituras já feitas.

No final das seções *Produzindo o texto* e *Oficina de leitura e criação*, é oferecida a “Ficha de apoio à produção e à avaliação” para orientar você tanto na produção quanto na avaliação de seu texto.

Oficina de leitura e criação

Proposta de produção

Linha de tempo

1. O texto em construção...
2. O texto em construção...
3. O texto em construção...
4. O texto em construção...
5. O texto em construção...
6. O texto em construção...
7. O texto em construção...
8. O texto em construção...
9. O texto em construção...
10. O texto em construção...

Oficina de leitura e criação

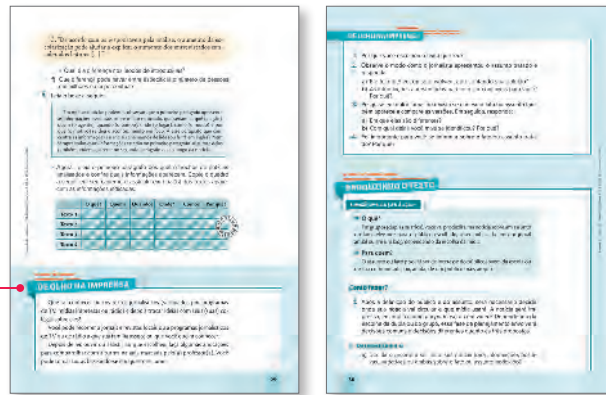
Proposta de produção

Linha de tempo

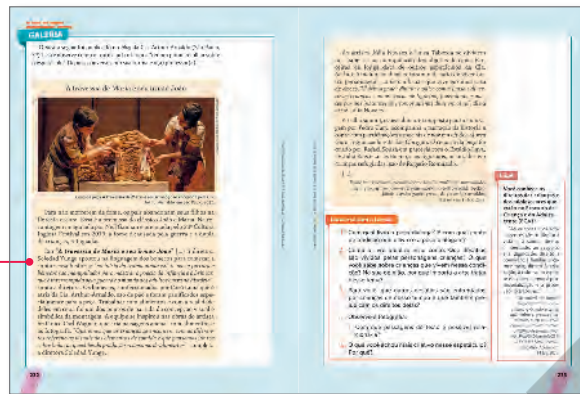
1. O texto em construção...
2. O texto em construção...
3. O texto em construção...
4. O texto em construção...
5. O texto em construção...
6. O texto em construção...
7. O texto em construção...
8. O texto em construção...
9. O texto em construção...
10. O texto em construção...

Depois da ficha, você vai encontrar o *boxe O que levo de aprendizagens deste capítulo*, que retoma o diálogo iniciado no *boxe O que você poderá aprender*, no início do capítulo, e amplia a reflexão sobre a aprendizagem dos conteúdos abordados.

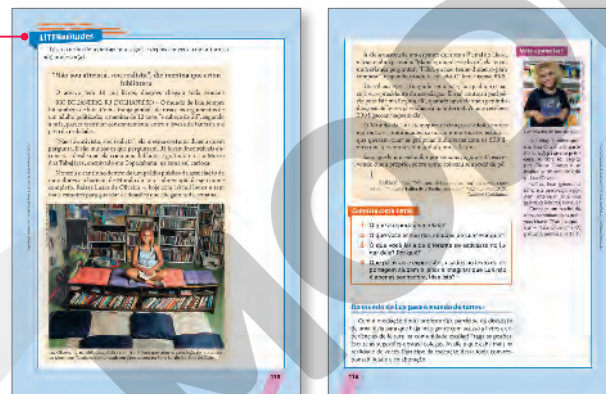
Ao final dos capítulos de leitura e produção, a seção *De olho na imprensa* apresenta proposta de verificação dos conteúdos que circulam no campo jornalístico-midiático.



Nos capítulos de práticas de literatura, você será convidado a construir uma *Galeria*, com registros de suas descobertas e experiências com a literatura e as artes.



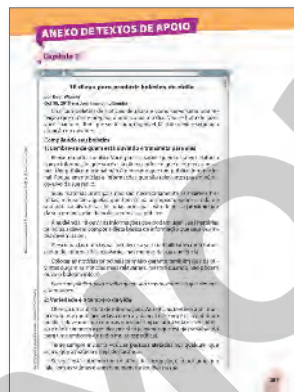
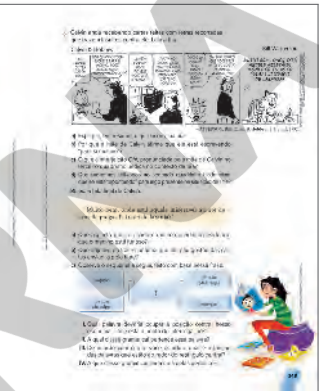
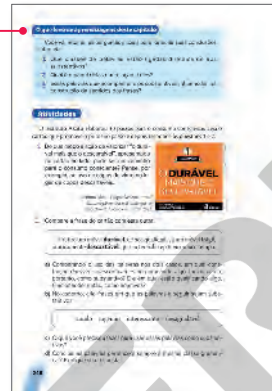
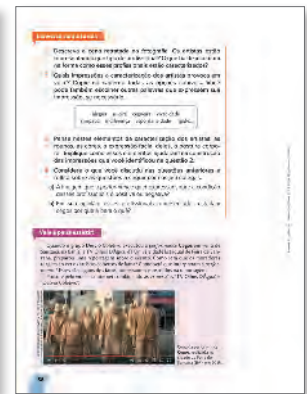
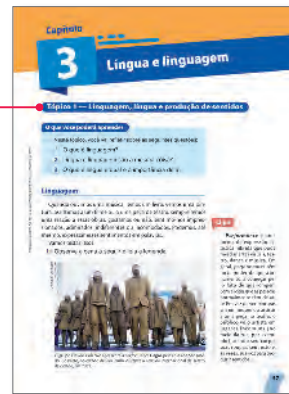
E você fecha sua jornada no campo artístico-literário, compartilhando leituras com outros leitores, planejando e realizando, colaborativamente, eventos com a arte e a literatura, como cine debate, saraus, rodas de leitura. É o seu espaço de protagonismo na difusão da literatura e das artes!



ESTRUTURA DA OBRA

Nos capítulos 3, 6, 9 e 12, são apresentados conteúdos específicos para os estudos linguísticos e gramaticais. Os capítulos são subdivididos em tópicos e abordam os conhecimentos linguísticos de maneira leve, reflexiva e contextualizada. O box *O que você poderá aprender* cumpre a mesma função que nos capítulos anteriores.

O box *O que levo de aprendizagens deste tópico/capítulo* retoma as questões iniciais e promove uma reflexão sobre o que foi estudado. Ao final de alguns capítulos, a seção *Atividades* oferece mais questões.



No final de cada volume, você encontrará materiais complementares organizados em *Anexo de textos de apoio* e *Anexo de conhecimentos linguísticos*. No *Anexo de textos de apoio*, há textos variados relacionados aos capítulos de Leitura e Produção, sempre que pertinentes para o trabalho do capítulo. O *Anexo de conhecimentos linguísticos* complementa o estudo das regras da gramática normativa estudadas nos capítulos de Conhecimentos linguísticos. Também são revistas algumas regularidades ortográficas e é discutido o uso da pontuação. No fim do *Anexo de conhecimentos linguísticos*, são oferecidos esquemas para a retomada do que vem sendo estudado.

SUMÁRIO

UNIDADE 1

13

Capítulo 1: Informação e opinião: o campo jornalístico em foco14

Leitura – Atividade 1: Leitura e roda de conversa: gêneros jornalísticos	16
Texto 1: <i>Entre, a causa é sua</i> , de Fabrícia Peixoto	16
Texto 2: <i>Nunca te vi, sempre te amei</i> , de Martha San Juan França	18
Texto 3: <i>Adolescentes ciganos</i> , de revista Descolad@s	19
Leitura – Atividade 2: Roda de conversa – De olhos bem abertos para a esfera jornalística	22
Cartum 1: <i>Cobertura de tragédias</i> , de Thomate	22
Cartum 2: Cartum de Alpino	22
Produção de texto	23
Atividade 1: Conhecendo a notícia de perto	23
Atividade 2: A importância dos recortes e das escolhas das palavras para construir os sentidos que pretendemos.....	25
De olho na imprensa – Textos jornalísticos	29
Produzindo o texto – Notícia	30

Capítulo 2: Histórias (re)vividas – lembrar, relatar e narrar35

Leitura 1 – <i>O fotógrafo que é cabinha de nascença</i> , de Samuel Macedo	39
Leitura 2 – <i>Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória</i> , de Daniel Munduruku.....	41
Leitura 3 – <i>Infância</i> , de Graciliano Ramos.....	47
Roda de leitura	53
Galeria	54
LiTERatitudes	56

Capítulo 3: Língua e linguagem57

Tópico 1 – Linguagem, língua e produção de sentidos	57
Linguagem.....	57
Língua.....	60
Tópico 2 – Enunciado, discurso, intencionalidade e sentido	65
Tópico 3 – Língua e mudança, língua e variação, o uso da língua e as situações de comunicação.....	67
Língua e mudança	68
Língua e variação	69
O uso da língua e as situações de comunicação.....	74

SUMÁRIO

UNIDADE 2

77

Capítulo 4: Espaços de divulgação científica	78
Leitura – Atividade 1: Leitura colaborativa de notícia	80
Texto: <i>Macacos são sentinelas no enfrentamento da febre amarela</i> , de Marina Saraiva	80
Leitura – Atividade 2: Leitura do texto e apresentação oral	84
Texto 1: <i>Lei antibullying reforça a valorização dada às crianças</i> , de Marsílea Gombata	85
Texto 2: <i>Adolescentes nunca dormiram tão pouco – e celular é o vilão</i> , de Pâmela Carbonari	87
Texto 3: <i>Anhanguera, abacaxi, Tietê: a contribuição das línguas indígenas para o português que falamos hoje</i> , de Paulo Henrique de Felipe	88
Texto 4: <i>De onde vêm as ideias para os superpoderes?</i> , de Lucas Miranda	90
Produção de texto	94
Conhecendo o gênero: apresentação oral	94
Atividade 1: O que é uma apresentação oral e para que serve?	95
Atividade 2: O que fazer e o que não fazer em uma apresentação oral?	95
Atividade 3: Como planejar a fala da apresentação oral	96
Produzindo o texto – Apresentação oral	97
Capítulo 5: Oficinas com histórias (re)vidadas	101
Leitura 1	101
Texto 1: <i>O garoto da camisa vermelha</i> , de Otávio Júnior	101
Texto 2: <i>O livreiro do Alemão</i> , de Otávio Júnior	102
Leitura 2	105
Oficina de leitura e criação – Recontando imagens: histórias da turma	107
Roda de leitura – Lembranças de nossas infâncias	111
Galeria	113
LiTERatitudes	115
Capítulo 6: Língua e significação (léxico)	117
Tópico 1 – Polissemia e contextos	117
Denotação e conotação	120
Os sinônimos e seus usos	120
Os antônimos e seus usos	122
Tópico 2 – Processos de formação de palavras e novos sentidos: derivação e composição	124
Língua, palavra e significação	125
As palavras e suas partículas significativas	127
Processos de formação de palavras	128
O nosso léxico em constante ampliação	131

Capítulo 7: No mundo da propaganda e da publicidade	136
Leitura – Atividade 1: Leitura colaborativa de reportagem	138
Texto: “Não engula o choro”: campanha contra violência infantil muda o foco e viraliza, de Flávia Silveira	139
Leitura – Atividade 2: Roda de conversa: conhecendo outras peças da campanha	143
Peça 1: Campanha <i>Negligência. Não dá para engolir esse choro</i>	143
Peça 2: Jingle <i>que acompanha animação da campanha</i> “Não engula o choro”	144
Produção de texto	145
Conhecendo mais a esfera publicitária e seus gêneros	145
Atividade 1: Peças de propaganda e publicidade: vendendo ideias ou vendendo produtos?	146
Atividade 2: Esfera publicitária: quem divulga o quê, para quem e onde?	149
Atividade 3: Os recursos da linguagem da publicidade e da propaganda: persuasão e sedução	150
Atividade 4: Ética na esfera publicitária	153
Produzindo o texto – Peças de campanha publicitária	155
Capítulo 8: Lugares da infância – lugares de poesia	157
Texto 1: <i>Oficina de trans fazer natureza</i> , de Martha Barros	157
Texto 2: <i>Manoel por Manoel</i> , de Manoel de Barros	158
Leitura	160
Texto 1: <i>Boitempo</i> , de Carlos Drummond de Andrade	160
Texto 2: <i>Boi tenho</i> (Fragmentos), de Elisa Lucinda	160
Texto 3: <i>Canção do ver</i> (Fragmentos), de Manoel de Barros	162
Oficina de leitura e criação – Produção de poemas	169
Galeria	173
LiTERatitudes	175
Capítulo 9: Língua e gramática	177
Tópico 1 – Gramaticalidade da língua	177
Seleção e combinação: os dois eixos da língua	178
Tópico 2 – Frase e oração	181
Tópico 3 – Classes de palavras	184
Organizamos as palavras em categorias	185
Palavras que variam e palavras que não variam	187
Atividades	189

SUMÁRIO

UNIDADE 4	191
Capítulo 10: Internet e redes sociais – usos e abusos	192
Leitura – Atividade 1: Roda de leitura de reportagens	193
Texto 1: <i>Instagram bloqueia contas de menores de 13 anos</i> , de Martina Medina	195
Texto 2: <i>Instagram afeta saúde mental dos adolescentes, apontam estudos do Facebook</i> , de Joanna Cataldo	197
Leitura – Atividade 2: Leitura e discussão de gráficos da pesquisa <i>Tic Kids</i> online Brasil (2016 e 2019)	203
Produção de texto	204
Conhecendo o gênero: cartas de leitor e comentários na internet	204
Atividade 1: O que são, para que servem e onde circulam as cartas de leitor e os comentários na internet	205
Atividade 2: A linguagem usada e a escolha das palavras	208
Produzindo o texto – Comentário	211
Capítulo 11: Quando a palavra ganha vida no palco – leitura de textos teatrais	214
Oficina de leitura e criação – Contação de histórias com personagens do folclore brasileiro	216
Leitura 1	217
Texto 1: <i>Uma saga musical</i> , de Gabriela Romeu	217
Texto 2: Cena da peça teatral <i>Quem tem medo de Curupira?</i> , de Zeca Baleiro	218
Texto 3: <i>João Serra Madeira</i> (cena 2)	219
Oficina de leitura e criação – Resgate da canção infantojuvenil “Meu limão, meu limoeiro”	224
Leitura 2: <i>Jacarandá</i> (cena 5)	225
Oficina de leitura e criação – Leitura dramática de cena de <i>Quem tem medo de Curupira?</i> , de Zeca Baleiro	228
Galeria	232
LiTERatitudes	235
Capítulo 12: Os substantivos e as classes de palavras que os especificam	239
Tópico 1 – Substantivos: função, variação e classificação	239
Classificação dos substantivos	240
A importância dos substantivos no texto	242
Tópico 2 – As classes de palavras que especificam os substantivos no texto	244
Atividades	248
Anexo de textos de apoio	251
Anexo de conhecimentos linguísticos	259
Referências bibliográficas	279

UNIDADE

1

Capítulo 1

Informação e opinião:
o campo jornalístico
em foco

Capítulo 2

Histórias (re)vividas –
lembrar, relatar e narrar

Capítulo 3

Língua e linguagem

CAPÍTULO 1

Competências gerais da Educação Básica: 4, 5 e 9.

Competências específicas de Línguas: 1, 2, 3 e 6.

Competências específicas de Língua Portuguesa: 2, 3, 5, 6, 7 e 10.

HABILIDADES BNCC

(EF06LP01), (EF06LP02), (EF06LP11), (EF06LP12), (EF67LP03), (EF67LP04), (EF67LP05), (EF67LP06), (EF67LP07), (EF67LP08), (EF67LP09), (EF67LP10), (EF67LP14), (EF67LP19), (EF67LP22), (EF67LP23), (EF67LP24), (EF67LP32), (EF67LP33), (EF67LP36), (EF69LP03), (EF69LP05), (EF69LP06), (EF69LP07), (EF69LP08), (EF69LP10), (EF69LP13), (EF69LP15), (EF69LP12), (EF69LP16), (EF69LP17), (EF69LP37), (EF69LP39), (EF89LP05)

Neste capítulo, vamos abordar práticas de leitura e escuta (e teleaudiência) de textos da esfera jornalística, com destaque para a notícia que será o gênero proposto para a produção de textos, favorecendo aos(as) estudantes a inserção em práticas do campo jornalístico/multimidiático. Na seção de produção, a proposta é produzir notícias radiofônicas, em vídeo ou impressas. Por essa razão, além da leitura dos textos impressos, sugerimos que, antes ou depois da abertura, você exiba um vídeo do programa 8 do **Repórter Rá Teen Bum**, da TV Cultura, sobre o canal do *youtuber* PH Côrtes, a respeito de jovens da Nicarágua em ações de combate à violência contra a mulher, sobre brinquedos e brincadeiras do Brasil. Sugerimos uma conversa sobre esse vídeo com questões de reconhecimento da finalidade dos textos que o compõem e de apreciação da abordagem dos assuntos tratados.

Para o trabalho com o programa jornalístico televisivo (vídeo):

1. Proponha questões como: *O que você achou das notícias e das reportagens do programa? Os assuntos ou fatos tratados são importantes? Por quê? Você já tinha ouvido falar em youtubers? Conhece algum? Quais? Os canais deles falam sobre o quê? Tratam de assuntos parecidos com esses que vimos? Esses canais exibem programas de notícias, como o que vimos agora? O que há de diferente entre o que passamos nesses canais e o do Repórter Rá Teen Bum?*

Capítulo

1

Informação e opinião: o campo jornalístico em foco

1. FOLHAPRESS; 2. REPRODUÇÃO/EDITORIA MAGIA DE LER; 3. REVISTA QUALI/PAPO EDITORA. FILIPEFRAZAO/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES; 4. YASUYOSHI CHIBAFAP; 5. LIONEL BONAVENTURE/AFP



Cena de telejornal em Nairóbi, Quênia, em 2018.



Pessoas trabalham em rádio na França, em 2016.

14

2. No que se refere ao formato do programa, discuta com a turma como ele se organiza: **a.** *Como começa?* (As chamadas de abertura: anúncio das notícias e reportagens mais importantes do programa); **b.** *Como as matérias são apresentadas?*

Anexo de Textos de apoio

No anexo de Textos de apoio, na parte final do Livro do Estudante, há proposição de textos de apoio para o trabalho com o capítulo, onde você encontrará orientações para seu uso.

Abertura

A abertura apresenta imagens de portadores de textos jornalísticos (revistas e jornais) impressos e virtuais e imagens de programas de jornalismo sendo gravados ou exibidos nas mídias televisiva e radiofônica. O propósito dessa discussão inicial é possibilitar que os(as) estudantes compartilhem saberes sobre as práticas de leitura de textos jornalísticos.

Converse com a turma

1. Essas imagens referem-se a situações de comunicação que fazem parte de uma prática comum no nosso dia a dia. Você sabe que prática é essa?
2. Que nomes damos aos variados textos que são produzidos nessas situações de comunicação?
3. Os textos falados e escritos nessas situações usam diferentes mídias. Veja um dos significados desse termo.

mídia c. 1960

1 *com*n todo suporte de difusão da informação que constitui um meio intermediário de expressão capaz de transmitir mensagens; meios de comunicação social de massas não diretamente interpessoais (como p.ex. as conversas, diálogos públicos e privados). [Abrangem esses meios o rádio, o cinema, a televisão, a escrita impressa (ou manuscrita, no passado) em livros, revistas, boletins, jornais, o computador, o videocassete, o DVD, os satélites de comunicações e, de um modo geral, os meios eletrônicos e telemáticos de comunicação em que se incluem também as diversas telefonias.]

Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2020. Disponível em: <https://www.houaiss.net/corporativo/>. Acesso em: 19 abr. 2022.

- a) Das mídias citadas nessa acepção do verbete, quais estão representadas nas imagens?
- b) Você acredita que um mesmo texto, como uma notícia, pode aparecer nessas diferentes mídias?
- c) Compartilhe suas experiências, no dia a dia, com esses tipos de texto.

O que você poderá aprender

1. Para que servem os textos jornalísticos?
2. Podemos confiar em toda informação a que temos acesso?
3. A notícia é um texto jornalístico puramente informativo?
4. Qual é nossa responsabilidade sobre a informação que lemos e passamos adiante por meio de uma rede social?

15

Converse com a turma

Durante a conversa, ressalte a importância de os(as) estudantes exercerem uma escuta atenta e respeitosa. **HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP23).**

1. Ajude os(as) estudantes a associarem elementos das imagens às práticas de ler textos jornalísticos e a escutarem programas desse tipo ou assistirem a eles.
2. Notícias, reportagens, entrevistas, artigos variados (de opinião, de divulgação científica), debates, entre outros. É possível que a turma se refira à música, muito comum nas rádios. Nesse caso, a referência será a programas musicais que trazem notícias e entrevistas sobre cantores, grupos musicais etc. – que também estão ligados ao jornalismo cultural ou de entretenimento.
- 3a. Impressa (imagens 3, 4 e 5), digital/eletrônica (5), radiofônica (2) e televisiva (1). Professor(a), durante a discussão, ajude os(as) estudantes a diferenciarem os portadores das duas imagens que se referem à mídia impressa

– o jornal e a revista – no que diz respeito ao “formato”, à periodicidade (diário, semanal etc.). Cite a especificidade das revistas, que podem ser ainda mais variadas no que diz respeito ao público a que se destinam e aos assuntos tratados.

3b. Proponha outras questões que favoreçam a discussão das diferenças que haveria entre uma notícia nessas diversas mídias.

3c. O objetivo é levantar, junto aos(as) estudantes, as suas práticas de leitura nessa esfera. Promova uma discussão sobre as experiências que a turma trouxe. Aproveite as questões do boxe **O que você poderá aprender** para levantar o que os(as) estudantes pensam sobre as questões problematizadoras do capítulo, que deverão ser retomadas ao final dos estudos.

Atividade 1

A proposta dessa atividade é possibilitar aos(as) estudantes vivenciarem a prática de ler textos jornalísticos de variados gêneros, com vistas a refletir sobre as diferentes finalidades de cada um. Propomos aqui três textos de gêneros diferentes: uma notícia, uma entrevista (trecho) e uma carta ao leitor ou editorial de uma revista. A sugestão é organizar a turma em pequenos grupos e propor que escolham um dos textos para leitura. Será necessário garantir que todos os textos sejam lidos por algum grupo, de modo que, no momento de compartilhar suas leituras, durante a roda de conversa, todos tomem conhecimento dos textos propostos. As temáticas dos textos da seção de leitura e também da seção de produção possibilitam, ainda, [re]conhecer diferentes contextos culturais que podem favorecer boas discussões sobre diversidade cultural.

Procuramos apresentar textos e recortes com tamanhos similares, considerando que você definirá um tempo comum para a leitura dos textos pelos(as) estudantes. Entretanto, avalie se é o caso de distribuir textos menores para os(as) estudantes com menos fluência leitora. Em caso de haver estudantes que necessitem de mais apoio para a leitura, defina parcerias de trabalho entre leitores(as) mais e menos fluentes, de modo a garantir que todos tenham acesso à leitura do texto, mesmo que mais apoiados na escuta. A conversa sobre os textos, visando à mobilização, ao desenvolvimento e ao aprimoramento das capacidades de leitura, independe da fluência da leitura, desde que todos(as) tenham acesso ao conteúdo dos textos.

O que você verá neste capítulo

Neste capítulo você vai reconhecer, conhecer mais e praticar a leitura de textos jornalísticos e também experimentar produzir uma notícia (escrita, em áudio ou em vídeo) para publicar no *blog* ou no jornal mural da sua escola.

Leitura

Atividade 1 – Leitura e roda de conversa: gêneros jornalísticos

Antecipando a leitura com a turma

Escolha um dos textos sugeridos a seguir para, posteriormente, participar de uma roda de conversa em que todos vão compartilhar a compreensão e a apreciação do que foi lido. Depois de ler o texto, organize suas ideias sobre o que leu considerando o roteiro a seguir.

1. Qual é o assunto tratado no texto? Será importante apresentar um breve resumo dele.
2. O que você pensa sobre o que leu: é importante ou desinteressante? Por quê?
3. No texto que você leu, predomina informação ou opinião? Explique sua resposta.

Texto 1

Entre, a causa é sua

Para celebrar o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, em 20 de novembro, reunimos histórias inspiradoras que nos ajudam a refletir sobre a luta antirracista

Matéria publicada na Qualé #39

Autor: Fabrícia Peixoto

15/01/2022 09:46

[...]

Pretinhas Leitoras

Irmãs fazem sucesso com leitura antirracista

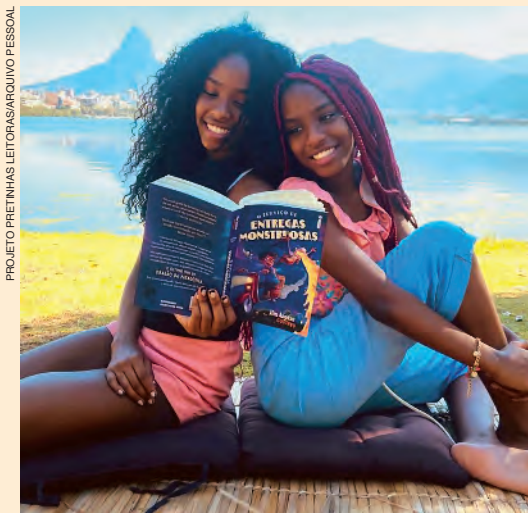
Apaixonadas por livros, as gêmeas Helena e Eduarda, 13 anos, estão à frente do Pretinhas Leitoras, um projeto de contação de histórias e fortalecimento da identidade negra. Com o apoio da mãe, a pedagoga Elen Ferreira,

Clipe



Destinada ao público de 7 a 11 anos, a revista **Qualé** começou a ser publicada em 2020. Nas versões digitais (*on-line*) e impressa, é uma publicação quinzenal que traz conteúdos variados, tanto do universo do público infantil quanto aqueles que impactam a vida de todos nós, em sociedade.

elas realizam rodas de leitura em comunidades carentes do Rio de Janeiro, ao mesmo tempo em que abrem espaço para uma troca de experiência com outras crianças. Como certa vez em que leram uma história sobre *bullying* e uma das meninas presentes contou que vinha enfrentando, na escola, comentários negativos sobre seu cabelo.



PROJETO PRETINHAS LEITORAS/ARQUIVO PESSOAL

As irmãs estão à frente do projeto Pretinhas Leitoras, que usa a literatura como ferramenta na luta antirracista.

“A roda parou para ouvir o relato dela. Acho que nem a mãe sabia que ela estava sentindo e passando por aquilo, sabe?”, conta Helena. A história não parou ali. Sempre atenta, a mãe das gêmeas conversou com os pais da menina e até mesmo com a escola. “O Pretinhas tem essa preocupação sempre, de mostrar às mães e às meninas, principalmente, que elas podem ser protagonistas”, explica Elen.

Há cerca de dois anos, elas chamaram a atenção de todo o país ao ganhar um quadro no programa Encontro com Fátima, da Rede Globo. “É estranho, pois eu nunca achei que um projeto de leitura fosse agradar a tanta gente”, diz Eduarda.

Durante a conversa com a *Qualé*, por videochamada, as irmãs mostraram, com orgulho, o **Fa vê-las**, primeiro livro da dupla: na verdade, um material coletivo, que reúne textos de 100 crianças produzidos durante as rodas de leitura. O lançamento oficial será em dezembro, na Bienal do Livro do Rio de Janeiro. “Já estamos treinando os autógrafos!”, contam as jovens autoras.

PEIXOTO, Fabrícia. Entre, a causa é sua. Revista *Qualé*, São Paulo, 39. ed., p. 9, nov. 2021.

Texto 2

Nunca te vi, sempre te amei

Por Martha San Juan França

Diretora de Redação

De todas as tarefas que fazem parte da rotina de redação de *Galileu*, a mais prazerosa certamente é ler as cartas dos leitores. Os fãs da revista são de fato especiais e suas cartas traduzem isso. São criativos, curiosos, observadores e não deixam passar nada. Fazem perguntas tão difíceis quanto imprevisíveis. Querem saber de tudo: do monstro do Lago Ness ao Projeto Genoma Humano. E não se contentam com respostas pela metade. Ler as dúvidas que aparecem nas cartas, os comentários sobre as reportagens passadas e as sugestões de futuras é gratificante para qualquer jornalista. Ainda mais para nós, jornalistas de *Galileu*, que adoramos um bom desafio.

Felizmente, a revista conta com uma arma secreta para satisfazer tantas pessoas exigentes. Vou apresentá-la agora: Luiz Francisco Senne, nosso secretário de produção, professor de português, roqueiro, colecionador de discos de vinil e livros usados, e responsável pelo atendimento aos leitores. Kiko, como é muito mais conhecido, sabe também driblar as angústias dos nossos jovens amigos em apuros.

Muitos pedem ajuda à *Galileu* quando recebem dos professores uma tarefa complicada e não sabem a quem recorrer. Kiko responde delicada, mas firmemente: não dá para fazer o trabalho escolar no lugar do aluno (é festa agora?). Mas simpatiza com o drama de leitores como este cuja mensagem é reproduzida a seguir: “Vocês não poderiam dar uma dica de como ir bem numa prova de física porque o meu cérebro está cansado?” Atendendo ao apelo levado aos repórteres por Kiko, *Galileu* oferece a seus leitores a matéria “Os cientistas alertam: não deveríamos existir”, do editor Marcelo Ferroni. Ela mostra que a física pode ser criativa em vez de uma aula chata. Quer ver?

FRANÇA, Martha San Juan. Nunca te vi, sempre te amei. Revista *Galileu*. Disponível em: <http://revistagalileu.globo.com/Galileu/0,6993,ECT640728-1712,00.html>. Acesso em: 20 jan. 2022.

ANDERSON DE ANDRADE FIMTEL/ARQUIVO DA EDITORA

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

Clipe



A revista **Galileu** é uma publicação mensal que aborda temas diversos relacionados à ciência, à saúde, à história, entre outros.

Texto 3

Adolescentes ciganos

A entrevista desta edição da *Descolad@s* traz uma realidade desconhecida e cheia de riqueza: a do povo cigano. [...]

No início, a Samaritana Rocha dos Santos, que tod@s chamam de Samara, (13 anos) e o Kaique da Silva Rocha (16 anos) estavam muito tímidos. Daiane da Rocha, a mais velha, de 28 anos, é bastante comunicativa e interagiu bem conosco desde o comecinho da entrevista. Depois de uns dez minutos, o papo já estava fluindo muito mais e a prosa se tornou tão animada que as meninas até dançaram pra gente no final. [...]

[...] Descobrimos que os ciganos, apesar de serem tão divertidos e com tão alto astral, são um povo historicamente sofrido, que têm muito ainda a conquistar em relação aos seus direitos e, especialmente, que são um grande exemplo de luta e de amor um pelo outro e por suas raízes. [...]

Descolad@s: Vocês poderiam falar sobre a trajetória de vida de vocês?

Samara: Eu não sei onde eu nasci [...]. Eu fui criada em Minas Gerais. Tinha uma escola lá para a qual eu ia e descobriram que eu era cigana. Ninguém me chamava pelo nome, só falavam “ciganinha”. Antes, eu pensava assim: se eles descobrissem que eu sou cigana, iam ter preconceito. Eu tinha medo que xingassem a gente. Já tinha muita gente lá que me chamava de “barraqueira”, dizendo que cigano só sabe fazer barraco, que não queriam me aceitar naquela escola. Aí, a diretora falou que gostava muito de cigano, queria conhecer mais sobre mim, e foi isso.

Kaique: Eu sou mineiro, mas estudo e fui criado lá em Sobradinho.

Daiane: Eu sou mineira também. Na verdade, na nossa comunidade Calon, todo mundo é família, é sobrinho, pai, irmão, mas praticamente cada um nasceu num local diferente. A gente conhece o Brasil todo. Não porque nós gostamos de estar mudando de um lado pro outro, mas porque nós sempre fomos obrigados. E é importante deixar claro que é a primeira vez que realmente todo mundo está na escola. Porque a gente nunca teve essa possibilidade, o governo nunca nos deixou parar pra estudar, sempre colocou a gente de um lado pro outro. [...]

Descolad@s: Em relação à cultura cigana, o que vocês podem nos contar sobre a música, a dança e as comidas?

Clipe



A revista *Descolad@s* é produzida por adolescentes engajados no Projeto Onda – Adolescentes em Movimento pelos Direitos, mantido pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc), com o apoio do Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e da Petrobras.

O projeto já realizou oficinas com mais de 700 adolescentes, entre os quais muitos se tornaram ativistas em direitos humanos. Saiba mais pesquisando em um site de busca “Inesc + projetos”. Se quiser acessar as edições da revista, pesquise as palavras “revista *Descolad@s* + edições”.

Roda de conversa

HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP23)

Durante a roda de leitura, enfatize a importância de os(as) estudantes exercerem uma escuta atenta e respeitosa.

1a. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP03)

Sugestões: Texto 1: trata da luta antirracista de duas irmãs gêmeas que estão à frente do projeto Pretinhas Leitoras, que realiza rodas de leituras em comunidades carentes do Rio de Janeiro. Texto 2: o jornalista da revista **Superinteressante** fala sobre um pedido que recebeu de um leitor para que enviasse um cartão-postal da Rússia e, com base nas consequências dessa experiência, tece uma teoria sobre a solidariedade humana. Texto 3: trata-se de uma entrevista que os adolescentes responsáveis pela revista **Descolad@s** fazem com dois adolescentes e uma adulta ciganos.

1b. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF06LP01, EF67LP04)

Os textos 1 e 3 têm como objetivo fornecer informações. O texto 2 defende a importância dos leitores para a produção da revista, exemplificando sua influência ao citar a matéria de capa da edição, baseada na pergunta de um leitor. Garanta que os(as) estudantes percebam que todos os textos apresentam algum grau de opinião, expressa nas falas dos jornalistas ou nas vozes usadas na construção do texto. Explore com os(as) estudantes trechos em que isso acontece.

1c. Resposta pessoal.

2. Resposta pessoal.

3. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP15)

Espera-se que os(as) estudantes destaquem o assunto recorrente nos textos 1 e 3: as diferenças culturais e étnicas e o preconceito a que estão sujeitos os grupos sociais referidos nesses textos. Promova uma discussão a esse respeito, em que favoreça o posicionamento crítico e ético dos(as) estudantes. Proponha questões como: 1. *Você considera importante programas como o Pretinhas Leitoras para o combate ao racismo?* 2. *O que você pensa da experiência relatada por Kaique em resposta à última pergunta da entrevista? E da atitude do homem? O que você faria em uma situação como essa?* Essa discussão favorecerá a habilidade (EF69LP13).

Daiane: Tem algumas coisas que se fala na dança que tem a ver com nós. Tem uma música que fala: “eu sou cigano, do fogo e da terra”... fala um pouco da nossa história.

Descolad@s: E por que é que o fogo e a terra têm a ver com vocês, ciganos?

Daiane: A dança cigana tem vários elementos. Por nós vivermos junto à natureza, no chão, a gente gosta disso, da natureza. Então, quando a gente tá dançando, a gente dança muito pros elementos da natureza, que são o ar, o fogo, a energia do fogo, o céu, que é o nosso teto.

A gente dança muito com saia, com as mãos, com o olhar e com o leque, com lenço, e cada um desses elementos tem um significado. Para cada movimento, a gente reverencia o sol, a lua, a noite. A gente agradece a Deus por cada uma dessas coisas. E quando a gente tá dançando também, a gente joga pensamentos positivos para todo mundo.

[...]

Descolad@s: Agora, para os adolescentes: vocês já viveram algum tipo de preconceito?

Kaique: Eu já. Um dia, eu estava lá no meu colégio, sumiu um celular. Aí, um homem, só porque eu estava na sala com um bocado de gente, falou que fui eu que roubei o celular dele. [...]

Adolescentes ciganos. *Descolad@s* – Revista de Direitos Humanos. Brasília, Inesc, ano 6, n. 6, p. 34-42, 2016.



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

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

Roda de conversa

1. Chegou o momento de você participar da roda de conversa sobre os textos jornalísticos lidos. Vamos retomar os aspectos que devem ser compartilhados com os(as) colegas.
 - a) Qual assunto é tratado no texto que você escolheu? É importante apresentar um breve resumo dele.
 - b) Com que finalidade o texto que você leu foi produzido, considerando o conteúdo geral tratado: fornecer informação ou expressar opinião? Por quê?
 - c) Qual é sua opinião sobre o que leu: achou importante? Por quê?
2. Qual é a finalidade de textos como esses, presentes em jornais e revistas?
3. Destaque algum aspecto do texto lido que você considera importante para discutir mais com a turma.

O texto em construção

1. Reúna-se com um(a) ou dois(duas) colegas que leram o mesmo texto que você e volte a lê-lo observando e analisando os aspectos apresentados no quadro. Em seguida, compartilhe sua análise com a turma. Copie o quadro no caderno e faça as anotações.

Comparando os textos	Texto 1: Notícia	Texto 2: Carta ao leitor	Texto 3: Entrevista
a) Onde foi publicado?			
b) O nome do(s) autor(es) do texto aparece?			
c) Em que pessoa está escrito: 1ª ou 3ª pessoa?			
d) Que outras vozes além da do(s) jornalista(s) aparecem no texto? Como você consegue identificá-las?			
e) Considerando as vozes do jornalista e as demais trazidas para o texto, você diria que ele trata do fato ou do assunto de forma positiva, negativa ou ambas?			

As pessoas do discurso

Existem três **pessoas do discurso** ou três **pessoas gramaticais**:

1ª pessoa – aquela que fala: *eu* (singular) ou *nós* (plural).

2ª pessoa – aquela para quem se fala: *tu* ou *você* (singular), *vós* ou *vocês* (plural).

3ª pessoa – aquela de quem se fala: *ele* ou *ela* (singular), *eles* ou *elas* (plural).

As vozes nos textos

Quando falamos ou escrevemos, nossos textos estão “recheados” de outras vozes que podem estar em concordância ou em discordância em relação a certo ponto de vista ou a certa informação apresentada ou defendida por nós.

2. Para compartilhar as descobertas e refletir sobre as práticas da esfera jornalística:

- a) Apresente à turma as anotações feitas.
- b) Você acredita que as informações apresentadas são confiáveis, ou seja, podemos acreditar nas informações divulgadas por esses jornalistas? Por quê? Considere os dados sobre o veículo em que o texto foi publicado.
- c) Em ordem de apresentação, os textos são: trecho de uma notícia, carta ao leitor e entrevista. Considerando o que foi discutido, que características você destacaria em cada um deles?

delicada mas firmemente”, e a voz do leitor (entre aspas) que fez a pergunta a qual deu origem a uma das matérias da revista. **Texto 3:** As vozes dos entrevistados, Samara, Kaique e Daiane. Como se trata de uma estrutura de pergunta e resposta, as perguntas dos jornalistas são marcadas pela referência ao nome da revista e as respostas dos entrevistados, por seus próprios nomes.

1e. Texto 1: Trata de forma positiva, ressaltando a atuação positiva das gêmeas tanto no que se refere ao estímulo à leitura quanto no apoio às crianças que se sentem discriminadas. **Texto 2:** Trata de forma positiva, uma vez que ressalta a importância dos leitores para a revista, apesar de chamar a atenção de leitores que querem respostas prontas para seus trabalhos escolares. **Texto 3:** Como traz as vozes dos ciganos no trecho da entrevista, as perguntas feitas pelo jovem jornalista procuram enfatizar aspectos positivos e negativos da vida do povo cigano, com destaque para os pontos negativos. Significa que o objetivo parece ser o de denunciar as condições difíceis em que vivem.

2a e 2b. Apoie os(as) estudantes na observação das fontes e das informações sobre as publicações fornecidas no boxe lateral que acompanha cada um dos textos. Os textos publicados nas revistas podem ser confiáveis por se tratar de publicações de grande circulação, feitas por profissionais reconhecidos. Quanto à **Descolad@s**, embora produzida por jovens em processo de formação escolar, está sob a responsabilidade de um programa institucional que tem compromisso com essa formação.

2c. HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP06) Esta questão tem como objetivo retomar as informações apresentadas no quadro comparativo da questão 1, com a finalidade de comentar as diferenças e as semelhanças entre os gêneros. Chame a atenção para o uso da 1ª pessoa do plural no texto 1 e na introdução do texto 3, destacando que o primeiro, embora seja assinado por uma jornalista, ao recorrer ao uso da 1ª pessoa do plural dá a ideia de uma produção de equipe: quem reuniu as informações foi a equipe da revista. O mesmo ocorre no texto 3, com a diferença que, nele, não há uma assinatura.

O texto em construção

1a. Texto 1: Na revista **Qualé**. **Texto 2:** Na revista **Galileu**. **Texto 3:** Na revista **Descolad@s**.

1b. Texto 1: Sim. Fabrícia Peixoto. **Texto 2:** Sim. Martha San Juan França. **Texto 3:** Não aparece uma pessoa como autor específico. A revista (representada pela equipe editorial) assina.

1c. HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP05) Texto 1: 1ª pessoa do plural. **Texto 2:** 1ª pessoa do singular. **Texto 3:** Na apresentação, 1ª pessoa do plural; no corpo da entrevista, no diálogo entre entrevistadores e entrevistados, varia entre 1ª pessoa do plural e do singular.

1d. HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP05) Texto 1: As vozes das gêmeas e de Elen, a mãe delas. Podem ser identificadas pelo uso das aspas (citação direta) e pela referência a quem falou: *explica Elen; contam as jovens autoras*. **Texto 2:** O jornalista traz a voz de Kiko, que aparece logo depois do trecho “Kiko responde

Atividade 2

Esta atividade 2 e a sequência de atividades propostas, na seção de produção, abordarão problemáticas relacionadas à esfera jornalística, como o risco de manipulação, o sensacionalismo e a questão da confiabilidade em tempos de *fake news*, além de explorar as características mais estáveis do gênero. Essa atividade e as da seção de produção favorecem a habilidade (EF69LP17).

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP03, EF69LP05, EF06LP02) Sugere-mos que a atividade seja realizada coletivamente ou em duplas de trabalho, para posterior discussão coletiva.

1. Oriente os(as) estudantes na leitura do boxe lateral, que traz informações sobre o gênero dos textos selecionados, e, se necessário, faça a leitura com eles(as). Destaque o trecho do texto que explica a relação que um cartum pode ter com o fato noticiado. Comente que isso acontece com outros gêneros, como reportagens, artigos de opinião, cartas do leitor, crônicas, que têm como mote algo já noticiado. Vale comentar que classificamos os dois textos como cartuns, embora o último faça referência a uma notícia divulgada na mídia (o que poderia caracterizá-lo como uma charge). Decidimos classificar esse último texto dessa forma porque, apesar de ter como base uma notícia, a crítica é feita a um comportamento dos internautas relativamente recorrente em tempos de rede social – o de divulgar em seus perfis e páginas informações que não são de todo verdadeiras. O cartum 1 faz uma crítica ao jornalismo sensacionalista, que explora as tragédias humanas em seus mínimos detalhes e insistentemente. O cartum 2 levanta o problema do fenômeno conhecido como *fake news*, caracterizado pela onda de informações falsas que circulam nas diferentes redes sociais na atualidade. Nesse cartum, embora seja feita referência à notícia sobre uma rede social alertar o internauta quanto a notícias falsas, a crítica é direcionada às pessoas em geral que disponibilizam conteúdos falsos em suas páginas de redes sociais. Professor(a), sugerimos o vídeo *Nerdologia 283 – Porque você acredita em fake news?* (Você pode encontrar esse vídeo pesquisando *Nerdologia 283 + Por que você acredita em fake news?* em um site de busca).

2. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP03) O primeiro critica os jornais sensacionalistas; o segundo, a publicação e disseminação de *fake news*.

3. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP03) Por meio do inusitado em imagens e texto, quebrando expectativas do leitor.

Atividade 2 – Roda de conversa – De olhos bem abertos para a esfera jornalística

1. Qual é a relação de cada cartum a seguir com as discussões iniciadas sobre o mundo dos textos jornalísticos? Antes de responder, leia o boxe sobre o gênero cartum.

Cartum 1



THOMATE. Cobertura de tragédias.

Cartum 2



2. O que cada cartunista está criticando em cada cartum?
3. Considerando que os cartunistas intencionam provocar o riso, de que maneira procuraram conseguir esse efeito?
4. O que podemos fazer para não sermos vítimas das *fake news* nem influenciados pelo modo apelativo de certos textos jornalísticos?

Cartum

Os **cartuns** são um gênero de texto que usa como linguagem predominante o desenho que, em geral, se articula com a linguagem verbal para produzir sentido. Esses textos abordam fatos, acontecimentos, hábitos e comportamentos da vida cotidiana em sociedade — e podem, até mesmo, fazer referência a algum fato noticiado — de forma crítica e geralmente humorística. Costumam circular em sites especializados em cartuns e charges, como o **Charge on-line**, jornais e revistas impressas e digitais e, atualmente, em *blogs* e outras redes sociais.

Clipe

False news

Atualmente já existem sites e canais que se dedicam a investigar notícias de caráter duvidoso. Quando você receber alguma informação distribuída pelas redes sociais, com ou sem fonte indicada, vale a pena conferir a veracidade, consultando o endereço indicado e avaliando a credibilidade da página ou do site, e também buscar páginas que investigam essas notícias duvidosas. Confira os links:
<https://www.boatos.org>. Acesso em: 3 fev. 2022.
<https://aosfatos.org>. Acesso em: 3 fev. 2022.

4. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP13) Resposta pessoal. Destacar que a informação confiável vem de uma fonte confiável. Checar as fontes das notícias e verificar se foram publicadas em mais de um jornal são formas de conferir a qualidade da informação. Buscar sites dedicados a “farejar” notícias falsas também é um procedimento importante a ser adotado.

Produção de texto

Atividade 1 – Conhecendo a notícia de perto

A notícia, assim como outros gêneros jornalísticos (entrevistas, reportagens), tem como objetivo informar o leitor sobre um fato específico, de interesse público, de forma clara e aparentemente objetiva. Para tanto, o jornalista procura saber **o que, quando, onde, como e por que aconteceu** e **quem estava envolvido** no acontecimento para, depois, informar ao leitor.

- Leia o boxe abaixo e, em seguida, leia o texto.

O jornalista e o ângulo escolhido para a notícia

Ao escrever uma notícia sobre um fato ou acontecimento, o jornalista vai em busca das informações a respeito, pesquisando e entrevistando pessoas. Diante de todos os dados conseguidos, ele, então, faz um recorte, escolhe o que entra ou não no relato, levando em consideração aspectos como a linha de pensamento que o jornal segue, suas próprias crenças e opiniões, e, ainda, o que o leitor espera do jornal e dele. O jornalista faz certas escolhas (de palavras, de imagens, das “vozes” que entrarão no texto) que dão sinais do que ele pensa a respeito do fato sobre o qual escreveu.

Crianças indígenas são retratadas em exposição fotográfica no Acre

Mágila Campos
27.04.2017 9:58

Uma **exposição fotográfica** retratando aspectos da vida das crianças indígenas brasileiras é realizada no Acre. “**Sobre Crianças Indígenas**” procura apresentar ao público recortes do cotidiano de oito **etnias**, de Norte a Sul do país.

Os gestos, formas e cores vibrantes das fotos refletem as identidades e os comportamentos das crianças de cada tribo, diante de ações rotineiras como brincar, pintar e interagir.

As relações dos povos com a floresta é o grande destaque das fotografias que, juntas, compõem um **mosaico** dos indígenas.

“Para nós, indígenas, as crianças constroem saberes com a comunidade e, para elas, não existem barreiras culturais, pois interagem com qualquer grupo social facilmente, por isso são vistas como grandes **difusores** de cultura. Essa **exposição** vem para mostrar isso e também as diferentes formas de ser criança entre os indígenas”, explica Solange Manchineri, **curadora** do evento.

Glossário

Etnias: grupos de indivíduos que se diferenciam por suas características culturais, as quais se refletem especialmente na língua que falam, nos modos de agir e nas crenças religiosas.

Mosaico: uma imagem, um quadro.

Difusores: que divulgam, espalham.

Curadora: pessoa responsável pela concepção, preparação e montagem de exposições de arte.

Produção de texto

Atividade 1

1. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP03)

A notícia trata da exposição fotográfica *Sobre Crianças Indígenas* (o quê), que na ocasião da publicação do texto aconteceu no *hall* do Centro de Referência de Inovações Educacionais, em Rio Branco, Acre (onde). As datas citadas da exposição são 26 e 27 de abril de 2017 (quando). As pessoas citadas como responsáveis pela exposição são a curadora Solange Manchineri e a representante da Coordenação de Educação para Direitos Humanos e Cidadania e Diversidade da Secretaria da Educação do Estado, Izis Melo, ambas entrevistadas pela jornalista; e a Universidade Federal do Acre. As crianças indígenas, além dos povos a que pertencem, são objeto da exposição e também poderiam ser referidas como pessoas envolvidas.

2. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP16)

Professor(a), explique que frequentemente elas aparecem concentradas no primeiro parágrafo da notícia, pela importância que têm para situar o leitor sobre o fato, mas que nesta notícia elas aparecem dispersas. Por exemplo, o evento (o quê) noticiado é citado no primeiro parágrafo; já o local (onde) e a data (quando) são citados apenas no parágrafo cinco. Leve os(as) estudantes a indicar a localização das informações no texto. Discuta com eles a diferença entre essas informações que aparecem concentradas no parágrafo inicial e as dispersas ao longo do texto: quando concentradas no parágrafo inicial, é possível dispensar a leitura do texto integral e ainda assim possibilitar ao leitor uma visão geral sobre a notícia; quando apresentadas de modo disperso, exigem a leitura integral para que o leitor tenha essa ideia geral.

3. Resposta pessoal. Professor(a), chame a atenção para: (1) o foco da exposição – apresentar ao público recortes do cotidiano de oito etnias indígenas de norte a sul do país; (2) seu objetivo – expressar, por meio da arte, as histórias dos diferentes povos e fomentar discussões sobre os indígenas com a finalidade de diminuir o preconceito por meio da difusão da história e da cultura indígena (conforme a lei citada). Você pode propor questões que os(as) ajudem a dar destaque a esses trechos da notícia que evidenciam a relevância da exposição e, portanto, a relevância da notícia.

4. Os dados sobre local e data e a referência às pessoas entrevistadas e ao papel social delas (pessoas com cargos públicos) são informações que tornam o texto mais objetivo e podem ser checadas com facilidade. Elas ajudam a dar maior credibilidade à notícia.

A exposição já passou por seis escolas da zona urbana de Rio Branco. E nestas quarta e quinta-feiras (26 e 27) está aberta ao público durante todo o dia, no *hall* do Centro de Referência de Inovações Educacionais (Crie), antigo Mira Shopping, no centro de Rio Branco.

De acordo com Izis Melo, da Coordenação de Educação para os Direitos Humanos e Cidadania e Diversidade, da Secretaria Estadual de Educação (SEE), a atração é uma forma de expressar, por meio da arte, a história dos diferentes povos e ao mesmo tempo fomentar as discussões sobre os indígenas com o intuito de diminuir o preconceito e contribuir com o cumprimento da lei nº 11 645.

“Levamos para algumas das escolas e trouxemos para o Crie com o intuito de apresentar para a comunidade a diversidade e a riqueza das populações do Brasil. Queremos conscientizar nossa sociedade da importância de se conhecer, respeitar e valorizar as diferenças sociais, culturais e raciais”, frisa.

Fotografias de revista

As fotos são arquivos do Conselho de Missão entre Povos Indígenas (Comin), e estão na revista *Sobre Crianças Indígenas*, lançada pelo órgão nacional este ano. Os povos retratados foram Mbyá Guarani, Kaiowá Guarani, Caingangues, Laklano Xokleng, Karo Arara, Apurinã, Jamamadi e Ikolohj Gavião.

No Acre, a exposição conta com a parceria da Secretaria Estadual de Educação e Universidade Federal do Acre (Ufac).

CAMPOS, Mágila. Crianças indígenas são retratadas em exposição fotográfica no Acre. Disponível em: <https://agencia.ac.gov.br/criancas-indigenas-sao-retratadas-em-exposicao-fotografica-no-acre/>. Acesso em: 3 fev. 2022.

1. Converse com os(as) colegas sobre o fato que está sendo noticiado, identificando as seguintes informações: o que ocorreu, quem está envolvido, onde e quando aconteceu.
2. Essas informações aparecem todas no primeiro parágrafo? Explique.
3. Você considera essa notícia importante? Por quê?
4. Que informações apresentadas ajudam a dar objetividade ao texto e sinalizar que a notícia traz informações sobre o fato que podem ser conferidas?
5. Observe como a jornalista escolhe relatar a notícia e responda:
 - a) Ela está escrita em 1ª ou em 3ª pessoa do discurso?
 - b) A escolha dessa pessoa do discurso produz como efeito:
 - um certo distanciamento da jornalista em relação ao relato, dando a impressão de mais objetividade ao texto.
 - uma proximidade maior com o que está relatando, aproximando seu relato do leitor.

Glossário

Fomentar: provocar, estimular.

Clipe

A Lei nº 11 645

Aprovada em 2008, essa lei estabeleceu como obrigatório o tratamento de temas voltados à história e à cultura afro-brasileira e indígena nas escolas do país.



5. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP17) Esta questão favorece a reflexão sobre o uso da 3ª pessoa para produzir o efeito de maior objetividade à notícia, favorecendo também a habilidade (EF67LP10), na produção de texto.

5a. Em 3ª pessoa.

5b. Um certo distanciamento da jornalista em relação ao relato, dando a impressão de mais objetividade ao texto.

6. Considere a seleção de informações sobre o evento, além da escolha das pessoas entrevistadas.
 - Esses elementos levam você a ter uma ideia positiva ou negativa do evento? Por quê?
 - Você diria que essa seleção foi feita com ou sem intenção de produzir esse efeito?
7. Observe que essa notícia apresenta título e subtítulo. Qual é a função dos dois no texto?
8. A notícia se refere a:
 - um evento que já tinha acontecido.
 - um evento que estava acontecendo.
9. Releia o título e responda:
 - a) A locução verbal “são retratadas” está indicando um tempo:
 - presente.
 - passado.
 - futuro.
 - b) A locução poderia ter sido usada em outro tempo verbal no texto? Haveria mudança de sentido?
10. Leia o box abaixo. Depois, volte à notícia e observe as palavras ou expressões grifadas.

A relação de sinonímia entre as palavras

A sinonímia ocorre quando as palavras usadas em determinada situação expressam sentidos parecidos, quando existe relação de semelhança entre elas. Em um texto, por exemplo, é possível usar diferentes substantivos para se referir a um mesmo objeto, criando uma relação de sinonímia entre eles.

- a) Observe que a primeira expressão grifada é “Uma exposição fotográfica”. Qual é a relação que as outras expressões ou palavras grifadas têm com essa primeira?
- b) Poderíamos considerá-las, nesse contexto, palavras sinônimas? Por quê?
- c) Se esse recurso de recorrer a palavras ou expressões sinônimas não fosse usado, o que aconteceria com o texto?

Atividade 2 – A importância dos recortes e das escolhas das palavras para construir os sentidos que pretendemos

- Leia agora quatro títulos de notícias que fazem referência a um mesmo fato: a divulgação de resultados da pesquisa Retratos

Pesquisa em foco

Observar em documentos (textos diversos) aspectos como os destacados nas questões 5 e 6 envolve uma análise do modo como os autores escolheram construir seus textos para produzir certos efeitos de sentido. Esse tipo de análise nos possibilita avaliar em maior profundidade as intencionalidades que podem estar “ocultas”. Para que se torne um leitor cada vez mais perspicaz, sem deixar escapar do seu olhar nada de importante, você fará esse tipo de análise muitas vezes ao longo dos capítulos.

8 e 9. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP17) Elas têm como finalidade chamar a atenção para o uso do tempo presente na notícia (tanto no título quanto no corpo) e seu efeito de sentido, favorecendo, na seção de produção, a habilidade (EF67LP06).

8. A notícia se refere a um evento que estava acontecendo.

9a. Presente.

9b. Poderia ser utilizado o passado “foram retratadas”. Leve os(as) estudantes a perceberem que as fotos já foram tiradas. Portanto, as crianças já foram retratadas. Na discussão sobre a diferença de sentido, garanta que eles(as) percebam que o uso do presente, mesmo para uma ação que já se realizou, é um recurso interessante empregado para dar a impressão de atualidade à ação – algo muito utilizado na produção das notícias.

10a. Os itens dessa questão favorecem uma reflexão sobre coesão referencial que contribuirá para as habilidades (EF06LP12, EF67LP36), na produção de textos. Todos os outros termos e palavras são usados para fazer referência à exposição, como o primeiro. Ou seja, são utilizados para substituir o primeiro, evitando a sua repetição.

10b. Com o apoio na leitura do box presente na questão, espera-se que os(as) estudantes entendam que sim. Nesse contexto são palavras sinônimas porque o sentido delas está sempre relacionado à exposição. Professor(a), vale a pena comentar que no Capítulo 6 esse assunto será mais estudado. Também no Capítulo 12, haverá uma reflexão sobre o uso dos substantivos substitutivos para a construção da **coesão referencial**.

10c. O texto ficaria com muita repetição de um mesmo termo ou palavra. Professor(a), chame a atenção dos(as) estudantes para a importância de recorrerem ao uso de sinônimos na construção dos seus textos. Trata-se de um recurso de **coesão referencial**.

Comente que haverá casos em que a repetição será intencional para produzir certos efeitos de sentido e que eles(as) verão isso acontecer especialmente como um recurso literário.

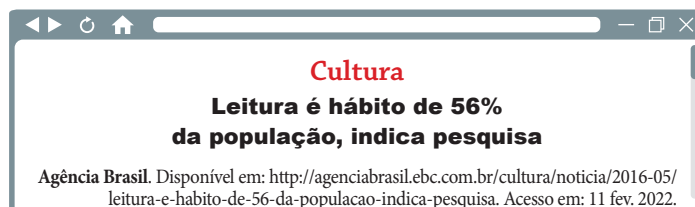
6. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP06, EF06LP01) Espera-se que os(as) estudantes percebam que toda a notícia enfatiza a importância da exposição. Isso pode ser visto nas citações das entrevistadas, na referência ao atendimento à lei 11 645, na apresentação dos objetivos, especialmente em relação à contribuição da exposição para as discussões sobre os povos indígenas, visando ao combate ao preconceito.

- Professor(a), na discussão sobre essa questão é importante que fique evidente para os(as) estudantes que os recortes feitos pelos jornalistas são sempre intencionais, têm como objetivo criar certos sentidos. O modo como constroem a notícia torna isso mais ou menos evidente. A **Atividade 3** explorará mais esse aspecto.

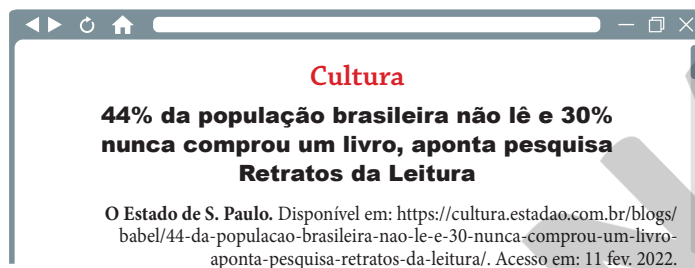
7. HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP06) A função do título é destacar o fato que será tratado, procurando chamar a atenção do(a) leitor(a) para a leitura da notícia. O subtítulo também ajuda a dar destaque a uma nova informação relacionada ao fato noticiado.

da Leitura, realizada em 2015, cujo objetivo foi investigar os hábitos de leitura do povo brasileiro. Compare os quatro títulos, com especial atenção ao dado que cada um destaca sobre a leitura.

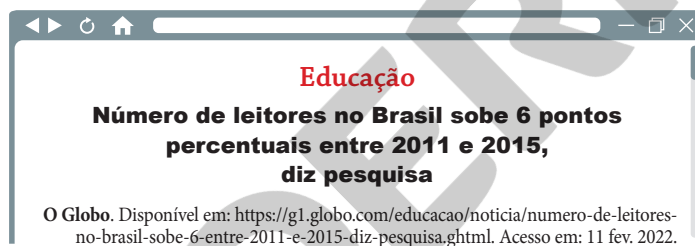
Título 1



Título 2



Título 3



Título 4



ILUSTRAÇÕES: ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

1. Os títulos dão destaque a uma mesma informação coletada pela pesquisa? Explique.
2. Considerando o que cada jornalista escolheu apresentar nos títulos, é possível antecipar se eles vão destacar na notícia aspectos positivos ou negativos sobre a leitura? Explique.
3. As notícias foram publicadas em diferentes seções dos jornais: cultura e educação. O que isso sinaliza sobre a maneira como cada publicação entende a leitura?
4. Leia, agora, alguns trechos das notícias cujos títulos você analisou e reflita sobre as questões propostas.

Trecho 1

Cultura

Leitura é hábito de 56% da população, indica pesquisa

Para o presidente do IPL [Instituto Pró-Livro], Marcos da Veiga Pereira, a falta de tempo e o tamanho dos esforços necessários para difundir o hábito dificultam a ampliação do número de leitores. “Tanto na educação quanto na área cultural, o investimento é muito grande e de longo prazo”, ressaltou. “Na escola você tem que ter um investimento no professor, na biblioteca escolar e no mediador de leitura. A gente precisa trazer esses programas, como o convívio com os autores”, sugeriu.

Trecho 2

Cultura

44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro, aponta pesquisa Retratos da Leitura

Há um pouco mais de leitores no Brasil. Se em 2011 eles representavam 50% da população, em 2015 eles são 56%. Mas ainda é pouco. O índice de leitura, apesar de ligeira melhora, indica que o brasileiro lê apenas 4,96 livros por ano — desses, 0,94 são indicados pela escola e 2,88 lidos por vontade própria. Do total de livros lidos, 2,43 foram terminados e 2,53 lidos em partes.

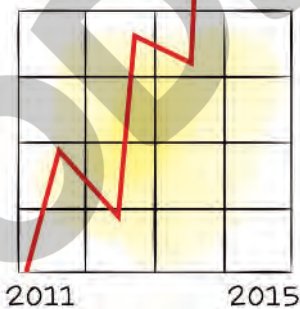
Pesquisa em foco

O tipo de comparação proposto nesta atividade também envolve analisar escolhas feitas que resultam em sentidos diferentes, mesmo quando o fato escolhido para virar notícia parece ser o mesmo.

Analisar diferentes documentos para comparar como um mesmo assunto é tratado é uma prática muito usada em pesquisas de análise documental.



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA



Atividade 2

Sugerimos que a Atividade 2 seja realizada coletivamente e que, depois de conversarem sobre a questão, os(as) estudantes cheguem a uma resposta negociada. A sequência de questões dessa atividade favorece o desenvolvimento das habilidades (EF06LP01) e (EF67LP06).

1. Não. O título 1 destaca que mais da metade da população tem o hábito de ler. O título 2 indica que quase metade da população não lê e que boa parte dessas pessoas jamais comprou um livro. O título 3 destaca um aumento no número de leitores. E o título 4 sugere que a leitura está ocupando maior espaço entre as opções de entretenimento.

2. Os títulos 1, 3 e 4 sinalizam que os jornalistas vão destacar o que a pesquisa trouxe de dados positivos, enquanto o título 2 resalta os dados negativos, enfatizados pelo uso dos advérbios **não** e **nunca** em “44% da população brasileira **não lê** e 30% **nunca comprou** um livro, aponta pesquisa Retratos da Leitura”.

3. O fato de serem publicadas em diferentes seções sinaliza que, para os dois primeiros veículos, a leitura está relacionada à cultura de um modo geral. Para o terceiro, está relacionada à educação e, para o quarto, é uma forma de entretenimento.

Professor(a), é importante destacar que, ao relacionar a notícia à educação, o jornal não deixou de considerá-la um bem cultural, mas relacionou esse bem cultural à educação.

4a. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP06, EF06LP01) Não. No primeiro trecho, é destacada a dificuldade para difundir hábitos de leitura. No segundo, as informações mostram os índices que indicam a baixa porcentagem de leitores. No trecho 3, o aumento do número de leitores é relacionado ao aumento da escolaridade. E, no trecho 4, o jornalista apenas mostrou o aumento do número de leitores.

4b. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP04, EF67LP07) “Há um pouco mais de leitores no Brasil”; “Mas ainda é pouco”; “apesar de ligeira melhora”; e “apenas 4,96 livros por ano”. Chame a atenção para as palavras em negrito, convidando os(as) estudantes a relerem os trechos sem elas, de modo que percebam que eliminá-las deixaria o texto mais objetivo, sem marcas de opinião.

4c. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF06LP01, EF67LP04) Não. Professor(a), incentive os(as) estudantes a perceberem que nos demais textos os jornalistas evitam usar termos que conotam opinião. Chame a atenção para o trecho 1, em que há opinião, entretanto expressa na voz do entrevistado e não do jornalista. Em “Para o presidente do IPL, Marcos da Veiga Pereira, a falta de tempo e o tamanho dos esforços necessários para difundir o hábito dificultam a ampliação do número de leitores”, o presidente do instituto, e não o jornalista, opina sobre o número de leitores: é um problema que não é atacado adequadamente. Ainda assim, cabe comentar com a turma que o fato de o jornalista escolher esse recorte, fazer a pergunta que possibilita essa resposta, é uma escolha que conota um posicionamento sobre os resultados da pesquisa, mas de forma mais “camuflada”.

4d. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF06LP01, EF67LP04) Neste caso, será necessária a sua mediação. Espera-se que percebam que, no primeiro trecho, o título destaca que mais da metade da população tem o hábito de leitura, para no texto apresentar um depoimento opinando que a dificuldade maior para melhorar esse índice está em investimentos em educação (ou seja, ele traz para o texto uma voz para dizer que o índice ainda é baixo). No segundo, o título destaca que quase metade da população não tem o hábito de ler e no trecho apresenta outros dados também negativos. No terceiro, destaca no título que houve crescimento no número de leitores para no texto apontar que esse aumento pode ser resultado de uma expansão na escolarização (relação de causa e consequência do aumento de leitores). E o quarto destaca no título e no trecho o crescimento da leitura como entretenimento.

Trecho 3

Educação

Número de leitores no Brasil sobe 6 pontos percentuais entre 2011 e 2015, diz pesquisa

De acordo com os responsáveis pela análise, o aumento da escolarização pode ajudar a explicar o aumento dos entrevistados considerados leitores: o percentual de anal-fabetos ou de pessoas que não frequentaram escola formal caiu de 9%, em 2011, para 8%, em 2015. Por outro lado, em 2011, o número de entrevistados que não estudavam era de 68% e, em 2015, passou para 73%.

Trecho 4

Cultura

Hábito de ler cresce no Brasil, indica pesquisa

O hábito de ler cresceu entre os brasileiros, segundo a quarta edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, cujo balanço foi divulgado nesta quarta-feira. O país conta com 56% de leitores em sua população (104,7 milhões de leitores, portanto), um crescimento de seis pontos percentuais em relação aos resultados da terceira edição do estudo, feito em 2011, quando esse número era de 50%.

- Os trechos apresentam a mesma informação: a divulgação dos resultados da pesquisa? Explique.
- No trecho 2, a jornalista expressa a opinião dela sobre a informação dada. Que palavras ou frases confirmam isso?
- Há algum outro trecho em que se percebe os jornalistas dando explicitamente a opinião deles? Explique.
- Considere o título que acompanha cada notícia e as informações apresentadas em cada trecho e responda: suas suposições sobre os jornalistas que destacaram aspectos positivos e sobre os que destacaram aspectos negativos em relação aos resultados da pesquisa se confirmaram?
- Observe como os jornalistas introduziram as vozes dos especialistas nos trechos 1 e 3:

1. Para o presidente do IPL [Instituto Pró-Livro], Marcos da Veiga Pereira, a falta de tempo e o tamanho dos esforços necessários para difundir o hábito dificultam a ampliação do número de leitores. “Tanto na educação quanto na área cultural, o investimento é muito grande e de longo prazo”, ressaltou.

A vista de um ponto: escolhas e efeitos de sentidos

Quando decidimos que palavras selecionar, que depoimentos, fontes de informação e imagens usar, em qualquer texto que escrevemos ou falamos, estamos com a intenção de garantir certos sentidos no texto, visando a provocar certos efeitos no leitor. Às vezes, uma simples palavra ou mesmo sua mudança de lugar em uma frase pode fazer a diferença entre modos de interpretar os fatos. Veja:

Confronto de **policiais** com **moradores** deixa 9 feridos.

Confronto **de moradores** com **policiais** deixa 9 feridos.

Confronto **entre moradores** e **policiais** deixa 9 feridos.

- Qual é a diferença de sentido entre as frases?

4e. No trecho 1, a voz do especialista é apresentada de forma direta, destacada com as aspas. No 3, é introduzida de forma indireta, a partir da expressão “De acordo com”.

Boxe “A vista de um ponto: escolhas e efeitos de sentidos”

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP06, EF06LP01)

Na primeira e na segunda frase, a mudança na ordem dos substantivos acompanhados de preposição “de policiais/com moradores” para “de moradores/com policiais” implica atribuir a ação de confrontar aos policiais, no primeiro caso, e aos moradores, no segundo. Na segunda e na terceira frase, a mudança de **de/com** para **entre/e** implica que, na segunda frase, pode-se entender que os moradores iniciaram o conflito e, na terceira, que ambos foram responsáveis pelo confronto.

3. “De acordo com os responsáveis pela análise, o aumento da escolarização pode ajudar a explicar o aumento dos entrevistados considerados leitores [...]”

- Qual é a diferença nos modos de introduzi-las?

f) Que diferença pode haver entre especificar o número de pessoas em milhões e em percentual?

5. Leia o boxe a seguir:

Em muitas notícias podemos observar que o primeiro parágrafo apresenta as informações essenciais sobre o fato noticiado, que seriam: o quê (a ação), quem (o agente), quando (o tempo), onde (o lugar), como (o modo) e por que (o motivo) se deu o acontecimento em foco. A esse parágrafo que concentra as informações essenciais chamamos de lide (ou *lead*, em inglês). Nem sempre todas essas informações estarão no primeiro parágrafo. Algumas delas também podem aparecer no segundo parágrafo ou ao longo da notícia.

- Agora, releia o primeiro parágrafo dos quatro trechos de notícias analisados e confira quais informações aparecem. Copie o quadro a seguir em seu caderno e assinale em qual(is) dos textos aparecem as informações indicadas.

	O quê?	Quem?	Quando?	Onde?	Como?	Por quê?
Texto 1						
Texto 2						
Texto 3						
Texto 4						

DE OLHO NA IMPRENSA

Que tal conhecer outros textos jornalísticos (veiculados por programas de TV, mídias impressas ou rádio) e depois trocar ideias com seus (suas) colegas sobre eles?

Você pode recorrer a jornais e revistas locais ou a programas jornalísticos de TV ou de rádio a que sua família assiste ou que você queira conhecer.

Depois de ler, ouvir ou assistir ao que escolheu, faça algumas anotações para compartilhar com a turma na aula marcada pelo(a) professor(a). Você pode tomar notas baseando-se em questões como:

4f. Especificar o número de pessoas em milhões pode causar maior impacto, mas em porcentagem pode dar uma ideia melhor da proporção representada por aquele número de pessoas na população.

De olho na imprensa

Este boxe será recorrente ao longo deste e dos demais volumes da coleção. Ele visa promover e ampliar as práticas de letramento dos(as) estudantes nessa esfera, cuidando da formação de um leitor de textos jornalísticos crítico, capaz de perceber as nuances de sentidos, as intencionalidades implícitas e explícitas dos autores nesses textos. Promover uma conversa sobre a leitura de textos jornalísticos e escutar programas desse gênero poderão ampliar a percepção sobre a finalidade dos textos jornalísticos e a importância das práticas de letramento dessa esfera.

Planeje uma aula para a roda de conversa e garanta a circulação da palavra a todos(as) os(as) estudantes.

Vale a pena discutir também a “linha” dos programas: há alguns que investem em notícias mais locais ou de cunho mais popular; outros que tratam de variedades; e outros, ainda, de temas mais globais; uns mais sensacionalistas, que exploram em detalhe as tragédias; outros mais objetivos e concisos.

DE OLHO NA IMPRENSA

1. Por que você escolheu o texto que leu?
2. Observe o modo como o jornalista apresentou o assunto tratado e responda.
 - a) Ele foi objetivo, ou se envolveu, apresentando sua opinião?
 - b) As informações apresentadas parecem ser confiáveis para você? Por quê?
3. Pesquise em outro jornal ou revista se o mesmo fato ou assunto também aparece e compare as versões. Em seguida, responda:
 - a) Em que elas são diferentes?
 - b) Com qual delas você mais se identificou? Por quê?
4. Foi importante para você se informar sobre o fato ou assunto tratado? Por quê?

PRODUZINDO O TEXTO

Condições de produção

■ O quê?

Em grupos (duplas ou trios), você vai produzir uma notícia sobre um assunto ou fato relevante para o público escolhido, a ser publicada em um jornal anual ou em um *blog*, dependendo da escolha da mídia.

■ Para quem?

O assunto ou fato poderá ser de interesse do público jovem da escola ou de sua comunidade, ou, ainda, de um público mais amplo.

Como fazer?

1. Após a definição do público e do assunto, será necessário decidir onde sua notícia vai circular e que mídia usará. A notícia será impressa, em áudio (como um *podcast*) ou em vídeo? Dependendo da escolha da dupla ou do grupo, essa fase de planejamento envolverá decisões comuns e decisões diferentes quanto às três propostas.
- **Decisões comuns**
 - a) Decidir o recorte a ser feito: sua notícia trará informações positivas, negativas ou ambas sobre o fato ou assunto noticiado?

30

Produzindo o texto

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF06LP11, EF67LP09, EF67LP10, EF67LP14, EF67LP32, EF67LP33, EF67LP36, EF69LP06, EF69LP07, EF69LP08, EF69LP10, EF69LP12)

Depois de estudarem as características comuns ao gênero e suas variações, sugerimos que negocie com a turma qual proposta será realizada ou permita que cada grupo faça sua opção.

Proposta 1: produção escrita para ser publicada em *blog* ou jornal mural. Para saber como criar um *blog*, sugerimos consultar as plataformas gratuitas e seus respectivos tutoriais disponíveis.

Proposta 2: produção em vídeo a ser publicada em *blog* ou enviada para um grupo de pessoas em uma rede social ou um aplicativo de mensagens instantâneas, montado com essa finalidade.

- b) Pesquisar sobre o fato ou assunto a ser noticiado, buscando diferentes fontes de informação, que podem ser textos escritos ou pessoas (por meio de entrevistas, por exemplo).
- c) Em caso de uma das fontes definidas ser uma pessoa, decidir o que perguntar e, então, coletar as informações: que informações a pessoa pode fornecer? Que perguntas poderão ser feitas a ela?
- d) Fazer um rascunho do texto, independentemente da mídia escolhida. Lembre-se de que a notícia pode fornecer as seguintes informações: o que, quem, quando, onde, como e por quê. As quatro primeiras são essenciais.

● Notícia escrita para mídia impressa ou digital

A notícia impressa ou digital poderá ser acompanhada de fotos e legendas que tenham relação com o assunto tratado. Portanto, será necessário providenciar ao menos uma fotografia que vai compor o texto. Uma vez coletadas as informações, planeje como vai organizá-las, definindo o que vai compor o lide (informações sobre o que, quem, onde, quando, como e por quê) e os demais parágrafos do texto.

Lembre-se de observar os exemplos estudados e de tê-los como referência para a diagramação do texto na página: tamanho da letra ou das fontes (em caso de digitalizar o texto, com o apoio de computador) para os títulos e o corpo do texto; espaço entre as linhas e entre os parágrafos; boa distribuição de imagem e texto. A turma terá que decidir sobre onde será publicada: em um jornal mural ou em um *blog* da escola?

● Notícia em áudio (*podcast*)

Caso o grupo ainda não tenha ouvido nenhum *podcast* de notícia, será importante fazer isso para observar com mais detalhes os recursos utilizados. Pesquisem em *sites* de rádios *podcasts* noticiosos e, durante a escuta, observem: a entonação do jornalista, na leitura da notícia; o tempo de duração das notícias radiofônicas (de 1 a 3 minutos); os recursos sonoros utilizados.

As notícias nesse meio são lidas. Ou seja, são produzidas notícias escritas que são lidas com boa fluência e com entonação, dicção e ritmo adequados para que os ouvintes ouçam com clareza. Nesse caso, o *podcast* poderá ser tocado na rádio da escola, enviado para os celulares como arquivo de áudio ou, ainda, postado no *blog* da escola.

Fontes confiáveis

Importante: essas ações constituem o que os jornalistas chamam de **pauta** e podem ser realizadas ao mesmo tempo, uma vez que a pesquisa pode levar à decisão sobre de que ângulo o fato ou assunto será tratado.

Lembre-se de que um texto confiável depende da qualidade das fontes – sejam pessoas, sejam textos escritos. Será importante consultar mais de uma fonte e conferir se elas são adequadas para fornecer a informação desejada.

Anexo



Saiba mais como escrever um roteiro para noticiário de rádio, consultando o texto disponível no Anexo Textos de Apoio do capítulo 1.

Proposta 3: produção em áudio para um programa de notícias (*podcast*) da turma a ser publicado em *blog*, divulgado na rádio da escola ou, ainda, enviado para um grupo de pessoas em uma rede social ou em um aplicativo de mensagens instantâneas.

Condições de produção

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP09, EF69LP06, EF69LP07, EF69LP08, EF67LP10, EF06LP12, EF67LP36)

PRODUZINDO O TEXTO

● Sugestão de roteiro para o *script* da notícia a ser gravada

1. Trilha de abertura (efeito sonoro ou música): quantos segundos?
2. Terá trilha de fundo? Qual?
3. Notícia:
 - a) Título (também chamado de gancho, nas notícias radiofônicas).
 - b) Texto da notícia a ser gravado pelo âncora. (Haverá outras gravações intercaladas com a do âncora? Se sim, definir as entradas para a gravação do texto do âncora e das demais participações.)

Uma vez finalizada a produção da notícia e do *script* da gravação, ensaie a leitura e faça a gravação da abertura e das falas do âncora, junte a outras gravações, se houver, e edite o áudio com aplicativos para celular ou computador.

● Notícia em vídeo

Todas as orientações especificadas para a notícia em áudio cabem para a notícia em vídeo. A diferença está em que, em vez de gravações em áudio, seja do âncora, seja das pessoas entrevistadas que comporão a notícia, os registros serão feitos em vídeo. Assim, o cenário e a apresentação pessoal do âncora (roupa e expressão corporal) precisam de especial atenção. Como referência para o grupo, sugerimos que analisem a edição de um dos programas **Repórter Rá Teen Bum**, disponíveis em: <http://tvcultura.com.br/busca/?q=ra+teen+bum>. Acesso em: 4 fev. 2022.

Para a edição das imagens gravadas, você poderá usar os editores de vídeo que já vêm em computadores e em celulares. Nesse caso, os áudios poderão ser enviados para os celulares como arquivos de áudio ou, ainda, ser postados no *blog* da escola.

4. Enquanto o grupo estiver produzindo a primeira versão da notícia, lembre-se de tudo o que aprendeu a respeito desse gênero de texto. Consulte, também, a tabela de critérios para a avaliação e produção de notícia, no final desta seção. Será importante considerar os critérios específicos da mídia escolhida.



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

Avaliando

Como esta proposta envolve a organização das produções de toda a turma para a publicação, será importante que os grupos troquem as produções e ajudem a melhorar o texto de todos. Para isso, apoiem-se na tabela com os critérios para a produção e revisão das notícias.

Ficha de apoio à produção e à avaliação da notícia
O texto atendeu aos critérios de:
1. Adequação à proposta
a) A notícia produzida atende às condições de produção descritas na proposta da atividade de produção?
2. Adequação às características gerais estudadas do gênero
a) A notícia está cumprindo o principal papel de informar o leitor sobre o fato ou acontecimento o mais objetivamente possível?
b) O título da notícia está com o verbo no presente, cumprindo seu objetivo de dar a impressão de atualidade do fato noticiado?
c) A notícia refere-se a fatos (que já aconteceram ou estão previstos para acontecer) que possam interessar ao leitor?
d) O texto foi escrito, predominantemente, na 3ª pessoa, sem demonstrar muito as opiniões pessoais do jornalista?
e) A notícia apresenta lide?
3. Construção da coesão/coerência do texto (textualidade)
a) As informações sobre o fato são apresentadas diretamente (sem rodeios), ou seja, com frases curtas e diretas, garantindo a clareza?
b) O texto apresenta dados que procuram comprovar a “verdade” do fato noticiado (depoimentos, números, nomes, idade, datas, endereços etc.)?
c) O texto está bem construído, com os parágrafos bem “costurados” entre si, facilitando a compreensão?
PARA AS NOTÍCIAS ESCRITAS
d) O texto apresenta fotografias relacionadas ao fato noticiado, acompanhadas de legenda?
e) As legendas apresentam informações orientadoras sobre as imagens?
PARA AS NOTÍCIAS EM ÁUDIO
f) A notícia tem duração adequada a essa mídia (curta – de 30 s a 1 min)?

Boxe “O que levo de aprendizagens deste capítulo”

Sugira formas de registro diferenciadas para este momento. Os(as) estudantes podem tanto anotar suas conclusões como respostas às questões feitas quanto produzir um esquema, um mapa conceitual, por exemplo.

Algumas notas sobre as questões: Os textos jornalísticos são vários e têm duas grandes finalidades: informar e formar opinião. Atualmente, com o fenômeno das *fake news*, é muito importante encontrar formas de checar a verdade das informações, consultando várias fontes, inclusive *sites* dedicados a apurar a origem ou a verdade sobre as notícias falsas. Compartilhar com os outros, em redes sociais ou no boca a boca, pode causar muitos problemas, alguns deles graves (como morte e violência moral ou física). A notícia é um gênero jornalístico de caráter informativo, mas, ainda assim, apresenta marcas do posicionamento do jornalista em relação ao que escreve, seja de forma implícita, por meio do recorte que faz do fato ou acontecimento (a seleção de informações realizada, o papel social das pessoas entrevistadas e as perguntas que lhes são feitas), seja de forma explícita, por meio das escolhas linguísticas que marcam a sua opinião. Portanto, mesmo a notícia não é puramente informativa.

PRODUZINDO O TEXTO

g) A locução do texto está fluente, com entonação e dicção que contribuem para que o ouvinte escute com clareza?

h) Os recursos sonoros utilizados são atrativos e adequados às notícias apresentadas, sem interferir na escuta dos textos?

i) A qualidade técnica do áudio está adequada?

PARA AS NOTÍCIAS EM VÍDEO

j) A notícia tem duração adequada a essa mídia (curta – de 1 a 3 min)?

k) O âncora (aquele que lê a notícia) faz uma leitura fluente, com entonação e dicção que contribuem para que o espectador escute com clareza?

l) A apresentação pessoal e a postura do âncora estão adequadas a um programa de notícias e ao público a que se destina?

m) Os recursos sonoros utilizados são atrativos e adequados às notícias apresentadas, sem interferir na escuta dos textos?

n) A qualidade do vídeo (áudio e imagem) está adequada?

4. Uso das regras e convenções da norma culta escrita

a) O texto segue as regras de concordância nominal e de concordância verbal da norma-padrão escrita?

5. Ortografia, pontuação e construção de sentidos

a) As palavras foram escritas de acordo com a ortografia corrente?

b) Houve uso adequado e intencional de sinais, contribuindo para os sentidos do texto, com especial atenção para os sinais de interrogação, exclamação, aspas e parênteses?

O que levo de aprendizagens deste capítulo

Agora que você finalizou o estudo do capítulo, reflita sobre as questões abaixo e organize suas reflexões no caderno em um depoimento sobre suas aprendizagens:

1. Os textos jornalísticos são importantes, no nosso dia a dia? Para que esses textos servem?
2. Podemos confiar em toda a informação a que temos acesso?
3. Quais são as características de uma notícia? Ela é mais informativa ou opinativa? Explique.
4. O que você aprendeu com a experiência de ler e produzir uma notícia?

Capítulo

2

Histórias (re)vividas – lembrar, relatar e narrar



CAZUMBÁ, Meire; BORDAS, Marie Ange. **Histórias da Cazumbinha.** Fotoilustrações de Marie Ange Bordas, com colaboração de crianças do Quilombo Rio das Rãs. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

CAPÍTULO 2

Competências gerais da Educação Básica: 1, 3, 4 e 6.

Competências específicas de Língua-gens: 3 e 5.

Competências específicas de Língua Portuguesa: 1, 2, 3, 7, 8 e 9.

HABILIDADES BNCC

(EF06LP04), (EF06LP05), (EF06LP12), (EF07LP12), (EF07LP13), (EF67LP22), (EF67LP27), (EF67LP28), (EF67LP38), (EF69LP44), (EF69LP45), (EF69LP46), (EF69LP47), (EF69LP49), (EF69LP53), (EF69LP54), (EF69LP55), (EF89LP32)

Abertura

O capítulo promove significativas relações entre experiências, memórias e ficção. Em todos os processos de criação artística, as recordações são determinantes nas obras dos diferentes autores. As lembranças são carregadas de pertença histórica e cultural.

A seleção de textos que fizemos buscou oferecer recordações de uma infância plural, com revisitação de espaços e tempos de diferentes culturas, em compromisso com o **Tema Contemporâneo Transversal Multiculturalismo**, regionais, quilombolas, indígenas, dos subúrbios de metrópoles. Assim, o(a) estudante terá oportunidade de ler, em prosa, textos de autores da chamada literatura infantojuvenil (Meire Cazumbá, Daniel Munduruku) e também da literatura canônica, com iniciação na prosa de Graciliano Ramos.

O percurso formativo traz momentos de leitura compartilhada, voltados à fruição dos textos; atividades que contribuem para a percepção dos recursos literários explorados e seus efeitos de sentido; propostas de produção que permitem a experimentação do trabalho com esses recursos.

Por fim, observamos que esse itinerário formativo busca articular a ampliação da inserção de jovens leitores em práticas do campo artístico-literário na perspectiva da Educação que, nos termos da **Base Nacional Comum Curricular**, supõe: “considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir”.

Texto 1

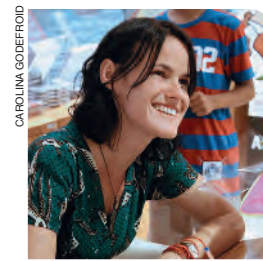
Histórias da Cazumbinha

Era uma vez, lá no sertão da Bahia, uma menina chamada Cazumbinha. Ela nasceu quando as águas tomavam conta de tudo. O rio grande se espalhava por todo lado, enchendo lagoas e riachos, criando caminhos onde pudesse passar, formando desenhos na terra. Chovia intensamente, chuva jamais vista naquelas terras. As árvores balançavam como se a qualquer momento todas fossem a um só tempo cair. Relâmpagos clareavam o céu, e os trovões faziam tanto, mas tanto barulho que ninguém se atrevia a sair de casa. Atravessar o rio, então! Rio bravio, que marretava com força, querendo virar mar. Ai, Cazumbinha, que dia você escolheu pra nascer! É que quem trazia crianças ao mundo naquele lugar era uma índia velha, a sá Maria Caetana, e com Cazumbinha não foi diferente. Só que a parteira morava lá na outra margem do rio. Mas o pai de Cazumbinha era vaqueiro. E vaqueiro não tem medo de nada. Pegou seu barco e foi cavalgar o rio, num sobe e desce de enjoar mesmo um pescador. Até o rio grande respeita vaqueiro, e o pai de Cazumbinha seguiu pilotando seu barco rumo à outra margem. A índia, embora acostumada com os perigos da vida, teve medo da travessia.

— Pode confiar, sá Caetana, que o barco é seguro, e o remador também — tranquilizou ele. Pois não é que mal iniciada a viagem a chuva foi aos poucos diminuindo, diminuindo e parou de vez? Como que por encanto, a lua surgiu brilhando no céu. Lua cheia. Lua de São Jorge. Assim é que, ao romper do dia, ao romper da semana e ao romper do ano, Cazumbinha deu o seu primeiro sopro de vida.

CAZUMBÁ, Meire; BORDAS, Marie Ange. *Histórias da Cazumbinha*. Fotoilustrações de Marie Ange Bordas, com colaboração de crianças do Quilombo Rio das Rãs. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010. p. 7.

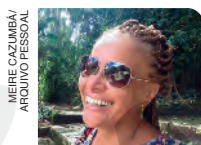
Quem é?



A fotoilustradora em 2010.

Marie Ange Bordas é jornalista, fotógrafa e educadora. Por causa de seus projetos de arte, ela já morou em várias partes do mundo, como África do Sul, Quênia, Sri Lanka, França e Inglaterra, e já expôs trabalhos em todos os continentes.

Quem é?



MEIRE CAZUMBÁ
ARQUIVO PESSOAL

A autora, em São Paulo, em 2017.

Meire Cazumbá nasceu nos anos 1960 na Comunidade de Pituba, hoje conhecida como Quilombo Rio das Rãs, em Bom Jesus da Lapa, na Bahia. Foi lá que aprendeu a ler desde cedo. Apaixonada por livros, lia literatura de cordel para os moradores analfabetos. Ela também escrevia cartas para que esses moradores pudessem enviar para parentes distantes. Em São Paulo, formou-se em Direito, e até hoje mantém estreito contato com a comunidade onde nasceu.

A fotoilustração e o texto escolhidos para esta abertura são do livro **Histórias da Cazumbinha**, das artistas Meire Cazumbá e Marie Ange Bordas. A história é inspirada na biografia, ou seja, na história de vida de Meire, com a narração de experiências de sua infância no Quilombo Rio das Rãs. Crianças dessa comunidade também participaram da realização da obra, em oficinas de contação de histórias e desenhos. Algumas de suas produções foram combinadas com fotografias de Marie na ilustração do texto.

Converse com a turma

1. O que você já sabe ou vivenciou sobre comunidades quilombolas?
2. O que você achou da ideia de Meire de contar o que viveu para as crianças da comunidade na qual ela também passou a infância? Por quê?
3. Observe a fotoilustração, assim chamada pela mistura de desenhos e de fotografia. Que relações você estabeleceria entre ela e o trecho da história?
4. Você já leu outros textos que contam histórias de vida de pessoas? Em caso afirmativo, por que os escolheu para ler? Lembra-se de algum deles? Eles relatavam acontecimentos com mais ou com menos imaginação?
5. O que você conclui: a vida de Meire foi relatada como aconteceu ou houve também imaginação e recriação de sua história? O que você observou no texto e na fotoilustração para chegar a essa conclusão?



São Jorge é um dos santos católicos mais populares no Brasil. Muitos dizem que, em noite de Lua cheia, a figura do santo matando um dragão aparece estampada em sua superfície esburacada. No candomblé praticado na Bahia, São Jorge é identificado como Oxóssi, o orixá caçador. Em sua festa se canta: "Oxóssi mora dentro da Lua/veio ao mundo para clarear/eu queria ver Oxóssi para com ele falar".

Converse com a turma

1. Resposta pessoal. Professor(a), dialogando com os conhecimentos prévios da turma, promova a compreensão de espaços que, no contexto colonial, foram de resistência à escravidão e que hoje são de resistência cultural, com preservação de valores e práticas da cultura afrodescendente. Caso haja comunidades quilombolas em seu território, aproveite para compartilhar com a turma conhecimentos sobre isso.
2. Resposta pessoal. Professor(a), promova a troca de opiniões entre os(as) estudantes e, se necessário, faça problematizações que os ajudem a perceber como a autora promove e valoriza a identidade e a cultura de sua comunidade, preservando e compartilhando sua memória, que é também a de seu povo.
3. Resposta pessoal. Professor(a), entre outras relações possíveis, se necessário, provoque a percepção da presença de um homem atravessando a barco o rio, em possível representação da travessia feita pelo pai de Cazumbinha. Chame também a atenção para a atualização da personagem em crianças da comunidade, que brincam no rio, em harmonia com outros seres vivos.
4. Resposta pessoal. Professor(a), com base nas contribuições dos(as) estudantes, ajude-os(as) a perceberem que a criação de uma personagem, a Cazumbinha, e o trabalho com outras linguagens, a fotografia e os desenhos infantis, permitem deduzir que não se trata apenas do relato de histórias vividas por Meire Cazumbá, mas da recriação delas em uma narrativa, com elementos de ficção. Aproveite para chamar a atenção para o uso da terceira pessoa.
5. Resposta pessoal.

O que você poderá aprender

1. O que pode haver de legal em conhecer experiências vividas por outras pessoas quando crianças?
2. Quais gêneros ("jeitões de dizer e escrever") podem ser usados para as pessoas falarem do que viveram?
3. Que diferenças há entre relatar uma experiência vivida e reinventá-la na literatura? De que modos os escritores podem fazer isso?
4. O que você já conhece dos escritores Daniel Munduruku e Graciliano Ramos? Como curtir textos em que eles transformaram suas memórias em literatura?

Leitura 1

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP53)

Faça uma primeira leitura em voz alta do texto, sendo modelar para os(as) estudantes. Explore com eles(as) aspectos de uma leitura expressiva, com recursos próprios da oralidade. Problematize com os(as) estudantes o que observaram no momento da leitura: O que a tornou expressiva? O que perceberam que foi feito com a voz: pausas, gestos? Assim, você contribui para que processualmente eles(as) ganhem consciência dos aspectos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos e de como seus usos contribuem para a produção de sentidos.

1. Resposta pessoal.

2. Resposta pessoal.

3. Resposta pessoal. Professor(a), aproveite para chamar a atenção dos(as) estudantes para o enquadramento feito pela câmera, destacando o modo como o fotógrafo buscou registrar em primeiro plano as crianças e, ao mesmo tempo, mostrar a pertença dos meninos a um lugar, graças ao plano aberto da câmera, que registra também a paisagem.

4. Resposta pessoal.

5. Resposta pessoal.

6. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP44)

Resposta pessoal. Professor(a), esta questão é mais desafiadora. Caso seja necessário, ajude os(as) estudantes a perceberem o local de origem do artista, no Cariri, sertão nordestino brasileiro, e como desde a infância ele tem a vivência de fazer fotografias.

7a. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP49)

7b. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP46)

Configure esse momento como roda de leitura, convidando estudantes que queiram ler, com expressividade, o texto em voz alta e mobilizando os demais a compartilhar a apreciação do texto na roda, com base nas questões propostas e em outras que você considerar relevantes, na interação com a turma. Exerça a perspectiva inclusiva, criando oportunidades de participação para todos.

Leitura 1

Converse com a turma

1. Você costuma fotografar? O que gosta de registrar? Por quê? Que cuidados são necessários para obter uma boa fotografia? Como você aprendeu a fotografar?
2. Você conhece um fotógrafo profissional? Como é o trabalho dele?
3. Olhe para a fotografia, na página 35, que acompanha o texto.
 - O que você vê? Que ideias e sentimentos associa a essa imagem?
4. Quem já vivenciou uma experiência parecida com a que é “contada” por essa fotografia? Como foi?
5. Quem gostaria de vivenciar algo parecido? Por quê?
6. Veja no boxe **Quem é?** as informações sobre o artista que fez essa imagem.
 - Que relações pode haver entre essas informações e a intencionalidade na produção dessa fotografia: o que o fotógrafo decidiu mostrar, de que modo?
7. No texto que vamos ler, Samuel Macedo fará um relato sobre sua relação com a fotografia e o que ele procura mostrar por meio dela.
 - a) Reflita com os(as) colegas: por que a leitura desse texto pode nos interessar? O que podemos esperar encontrar nele com base no que já sabemos sobre o autor e seus temas?
 - b) Participe da roda de leitura que o(a) professor(a) promoverá. Acompanhe com escuta atenta a leitura e anote o que achar mais interessante ou o que não compreender bem para discutir depois.

Quem é?



O fotógrafo em 2018.

Samuel Macedo é fotógrafo, cinegrafista e músico, e criou, com apenas 12 anos, a TV Casa Grande, que produz documentários para canais de televisão educativa, como Futura e TV Cultura. Ele já participou de expedições fotográficas em várias regiões do Brasil e também em países como Espanha e Portugal. Durante quatro anos, Samuel foi coordenador da Mostra de Teatro do Sesc (Crato-CE).

Primeiras impressões

1. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP55) Espera-se que os(as) estudantes percebam que **cabinha** é como são chamadas as crianças na região do Cariri. Professor(a), caso seja necessário, chame a atenção dos(as) estudantes para as passagens que permitem inferir isso, como “foi ali que aprendi com os cabinhas o jeito caririense de ser menino”. Aproveite para acrescentar que **cabinha** é a forma oral regional de “cabrinha”, diminutivo de cabra. Conte também que, em várias localidades brasileiras, especialmente nordestinas, “cabra” é usado para designar pessoas, promovendo o conhecimento e a valorização das variedades da língua portuguesa falada no Brasil.

- Espera-se que os(as) estudantes percebam que, como Samuel nasceu e passou a infância no Cariri, viveu mesmo como **cabinha**, com o jeito de ser criança naquela região.

2. Espera-se que os(as) estudantes tragam motivos afetivos, com possibilidades como: a relação criativa com o avô, com quem fez uma máquina de fotografia, a vontade de fotografar e filmar que tinha desde menino, os projetos de que participou desde adolescente.

3. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP44) Espera-se que os(as) estudantes percebam que, nos últimos quatro anos, considerando o momento de seu relato, ele tem percorrido o Brasil em busca de conhecer diferentes crianças, em um projeto chamado *Infâncias*.

4. HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP27) Professor(a), esta questão pode ser mais desafiadora. Caso seja necessário, ajude os(as) estudantes a se apoiarem nas respostas à questão anterior para perceberem que a foto representa uma cena de infância do Brasil. Como o texto traz o relato de Samuel destacando que ele foi um cabinha, é bastante provável que os meninos fotografados sejam outros cabinhas, isto é, que vivam na região do Cariri, no Ceará. Destaque também as informações trazidas pela legenda, acrescentando que, além da pertença à cultura cariri, as crianças são quilombolas.

5. Resposta pessoal.

O fotógrafo que é cabinha de nascença

Nasci no Crato, Cariri cearense, como dizem por cá, “sou cearense de pai, mãe e parteira”. Cresci em Nova Olinda, ao lado da Chapada do Araripe. E foi **ali** que aprendi com os cabinhas o jeito caririense de ser menino. O tamanho da cidade permitia brincar do *se esconda* percorrendo todas as ruas, dava até para se aventurar em qualquer lugar de mato que a vista escolhesse. Foi na infância que descobri o fantástico mundo das imagens. Foi com meu avô que fiz essa descoberta. **Ele** tinha uma oficina de onde saíam os brinquedos mais fantásticos. De **lá** saiu a minha primeira câmera, uma caixa escura feita com resto de tudo o que se possa imaginar.

A vontade de fotografar e filmar foi crescendo junto comigo e, na Fundação Casa Grande, com um grupo de cabinhas, criamos a TV Casa Grande, nosso próprio canal de TV. **Lá** aprendi a filmar, editar, fotografar, mas principalmente escutar e gostar das histórias que ia ouvindo. Na Casa Grande, eu me formei fotógrafo e de **lá** saí para ver e registrar as belezas do meio do mundo. Hoje venho encontrando com outras histórias Brasil afora e há quatro anos fotografo meninos e meninas de norte a sul em parceria com o projeto Infâncias.

MACEDO, Samuel. Disponível em: <https://www.editorapeiropolis.com.br/o-fotografo-que-e-cabinha-de-nascenca/>. Acesso em: 7 fev. 2022.



Comunidade quilombola do Carcará, município de Potengi (CE), 2013.

SAMUEL MACEDO/INFÂNCIAS

Primeiras impressões

1. O que significa a palavra **cabinha** no texto? Onde ela costuma ser falada? O que você e seus(suas) colegas observaram para chegar a essas conclusões?
 - Como vocês interpretam o título do texto?
2. Com base no que Samuel relata, por que a fotografia pode ter se tornado tão importante na vida dele?
3. Qual é o tema mais atual da fotografia de Samuel e o que ele está buscando conhecer e contar por meio de imagens?
4. Após a leitura do relato, o que mais poderíamos dizer que a fotografia que acompanha o texto representa?
5. Há algo que você queira destacar desse relato? Alguma passagem que queira comentar ou compreender melhor?

O texto em construção

1. Para lembrar experiências já vividas e contá-las de forma ordenada.

2. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF06LP04, EF06LP05) A maioria dos verbos está no passado. Frase correta: Além do tempo, os verbos sinalizam que a voz que fala no texto é uma representação, na escrita, da voz do próprio Samuel, por isso os verbos estão conjugados na primeira pessoa.

3. Espera-se que os(as) estudantes percebam que é uma fala geral das pessoas do lugar. Professor(a), aproveite esta questão para destacar esse uso das aspas como forma de marcar um discurso citado, a fala de um outro dentro de um texto.

4a. Espera-se que os(as) estudantes percebam que não.

4b. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF07LP12, EF07LP13) Cá: no Crato, Cariri cearense. Ali: em Nova Olinda, ao lado da Chapada do Araripe. Ele: meu avô. Lá: uma oficina de onde saíam os brinquedos mais fantásticos. Lá: a TV Casa Grande. Lá: na Casa Grande. Professor(a), essa questão pode ser mais desafiadora. Caso seja necessário, ajude os(as) estudantes a perceberem como os sentidos das palavras **cá, ali, lá, ele**, todas pertencentes à classe dos pronomes, só se completam quando considerados em contexto. Dê atenção especial ao **lá**, que, no texto, retoma termos diferentes, para exemplificar isso. Aproveite essa questão para introduzir a noção de que, em um texto bem organizado, palavras como essas ajudam a “costurar” as partes do texto, de forma que quem o lê o considera um todo (coeso), facilitando a atribuição de sentido.

5. **Histórias da Cazumbinha:** a, b, d, g. **O fotógrafo que é cabinha de nascença:** a, c, e, f.

Atividade complementar

Se houver possibilidade, seria altamente interessante trabalhar também com um relato multimodal (áudio ou vídeo e vídeo), chamando a atenção dos(as) estudantes para as particularidades dessas linguagens em comparação com um relato escrito. Recomendamos especialmente o relato do fotógrafo Samuel Macedo ao *Blog* de Cultura Regional Andarilha (disponível em: <https://soundcloud.com/andarilha/samuel-macedo-reisado-decasetas-sobre-mestre-antonio-luiz-parte-i>. Acesso em: 7 fev. 2022). Em relação aos relatos escritos, uma atenção especial ao de Marileide dos Santos, moradora da Comunidade Quilombola Salamina de Putumuju, com escrita em registro

O texto em construção

1. Com base no texto lido, o que você conclui: Para que as pessoas fazem relatos?
2. Localize os verbos usados no texto. A maioria está no presente, no passado ou no futuro?
 - Copie no caderno a frase correta: Além do tempo, os verbos sinalizam que a voz que fala no texto é: a) desconhecida, por isso os verbos estão conjugados em terceira pessoa; b) uma representação, na escrita, da voz do próprio Samuel, por isso os verbos estão conjugados na primeira pessoa.
3. Localize a passagem que está entre aspas no texto.

“sou cearense de pai, mãe e parteira”.

- A voz de quem ela representa?
4. Observe as palavras destacadas no texto.
 - a) Se elas forem lidas sozinhas, é possível saber exatamente a que se referem?
 - b) A que outras palavras elas se referem no texto? Relacione-as, considerando a ordem em que aparecem.
 5. Compare os dois textos que você leu até aqui. Monte em seu caderno uma tabela com três colunas:

Características (itens a a g)	Histórias da Cazumbinha	“O fotógrafo que é cabinha de nascença”



- Anote as características abaixo, uma em cada linha. Depois, complete a tabela relacionando as características com os textos.
 - a) O texto remete a lembranças, memórias da infância.
 - b) A voz que fala no texto narra as experiências vividas por outra pessoa, com mais apelo à imaginação.
 - c) A voz que fala no texto representa a voz da própria pessoa que recorda suas experiências vividas.
 - d) Há marcas de uma terceira pessoa nos verbos e nos pronomes.
 - e) Há marcas da primeira pessoa nos verbos e nos pronomes.
 - f) O texto é do gênero relato de experiência vivida.
 - g) O texto é do gênero narrativa biográfica.

Lembrar as experiências vividas, especialmente as da infância, é algo bem importante para a gente pensar sobre quem somos, refletir sobre a importância dos lugares e das pessoas em nossa formação. Vamos conhecer mais narrativas inspiradas em histórias de vida?

40

Vale a pena ler!

Pesquise mais sobre essa obra e se pergunte: Por que essa leitura pode me interessar? Se for esse o caso, procure em bibliotecas, na internet etc. formas de ter acesso a ela e boa leitura!



Capa do livro **Terra de cabinha**, de Gabriela Romeu. Fotos de Samuel Macedo e ilustrações de Sandra Jávera. São Paulo: Peirópolis, 2016.

informal, mimetizando aspectos da oralidade, o que pode render rica discussão sobre contextos e usos da língua e suas variedades.

Vale a pena ler!

Terra de cabinha, de Gabriela Romeu. Fotos de Samuel Macedo e ilustrações de Sandra Jávera.

Leitura 2

Converse com a turma

A seguir, leremos e discutiremos trechos do livro **Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória**, de Daniel Munduruku.

1. Você já conhece esse autor? Já leu textos dele e quer contar o que lembra?
2. E sobre a cultura e os costumes do povo Munduruku, você tem conhecimentos e vivências?
3. Vamos refletir sobre esta parte do título da obra: **um mergulho no rio da (minha) memória**. A palavra “rio” foi usada em seu sentido mais usual, de corrente de água, ou sugere outros sentidos? Explique.
 - Com base no título, o que você espera encontrar no texto?
4. Faça uma primeira leitura silenciosa. Observe como o narrador vai contando os acontecimentos, como traz a participação de outra personagem, e observe o que você sente, imagina, pensa durante a leitura.
5. Agora, reúna-se com um colega e combinem uma leitura em dupla e em voz alta do texto: decidam quem fará cada parágrafo, o que querem expressar de emoções e experimentem ritmos, pausas, entonação, dando “vida” às vozes representadas no texto. Boa leitura!

Quem é?



O autor em São Paulo, em 2013.

Daniel Munduruku nasceu em 1964, no Pará. Estudou Filosofia, História e Psicologia e, como escritor, já escreveu cerca de cinquenta livros para crianças, jovens e educadores. Possui doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo e pós-doutorado em Literatura pela Universidade Federal de São Carlos.

Entre suas várias atividades, é diretor-presidente do Instituto UKA – Casa dos Saberes Ancestrais.

Meu vô Apolinário

¹ Gosto muito de contar histórias. Histórias moram dentro da gente, lá no fundo do coração. Elas ficam quietinhas num canto. Parecem um pouco com areia no fundo do rio: estão lá, bem tranquilas, e só deixam sua tranquilidade quando alguém as revolve. Aí elas se mostram.

² Tem estórias que a gente inventa e cria na cabeça, fruto da imaginação ou da inspiração de algum espírito que quer que a gente as ofereça às outras pessoas. Podem ser estórias engraçadas, românticas ou tristes. Estórias ajudam as pessoas que as leem, de alguma forma que eu ainda não descobri. Apenas sei que elas tocam lá no fundo e é por isso que as pessoas gostam delas.

³ Tem histórias — estas, sim, escritas com H — que aconteceram de verdade e que fazem parte da gente, são a vida da

Converse com a turma

Professor(a), sugerimos que a seção **Converse com a turma** funcione como uma roda de conversa, apoiada nas questões propostas e em outras que você julgar importantes no contexto de sua turma, para a troca de conhecimentos prévios e mobilização para a leitura, com formulação de expectativas com base no título e no que os(as) estudantes já sabem sobre o autor e a cultura munduruku.

1 e 2. Respostas pessoais.

3. **HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP54)** (no que se refere aos efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas). Espera-se que os(as) estudantes percebam que o uso das expressões determinantes “da (minha) memória” provoca nova significação da palavra “rio”. Professor(a), faça intervenções que ajudem os(as) estudantes a perceberem que rio, por analogia, parece ser os movimentos das lembranças na memória, como o movimento de águas em um rio.

- Espera-se que os(as) estudantes percebam que o autor do texto relembrará fatos vividos com o avô.

Leitura 2

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP53)

Sugerimos que esta seção de leitura seja trabalhada de forma individual e silenciosa e, na sequência, em duplas colaborativas, dado que o texto traz linguagem bastante acessível aos(as) estudantes e tem um encadeamento de ações bastante envolventes. Vale a pena explorar para essa aula outros espaços: leitura na sala de leitura ou biblioteca da escola, anfiteatro, área verde, entre outros. Sugira aos(as) estudantes que, enquanto leem, busquem inferir os sentidos das palavras que lhes sejam desconhecidas, apoiem-se no glossário ou em dicionários e façam anotações de passagens que gostariam de comentar, discutir, compreender melhor, entre outras possibilidades. Oriente-os(as) a explorarem recursos da oralidade com intencionalidade (ritmo, entonação, pausas), de modo que desenvolvam aspectos da habilidade **EF69LP53**, em leituras expressivas.

gente. Acontecimentos que fizeram a gente pensar. Mas são sempre fortes porque marcam a nossa personalidade, nosso saber sobre nós mesmos, ou fatos que fizeram a gente rir; ou chorar; ou só pensar. Mas são sempre fortes porque marcam a nossa personalidade, nosso modo de ser e agir no mundo.

⁴ A história que vou contar não é sobre a minha pessoa. Ou melhor; é sobre a minha pessoa, mas não a que sou hoje — porque já não sou o mesmo que fui ontem — e sim a pessoa que fui me tornando ao longo dos poucos anos de convivência que tive com meu avô, um velho índio que se sentava de cócoras para nos contar as histórias dos espíritos ancestrais a quem ele chamava carinhosamente de avós e guardiões.

[...]

⁵ Meu avô Apolinário [...] surgiu ao meu lado como num passe de mágica. Passou a mão suavemente sobre minha cabeça e disse: — Hoje vamos tomar banho só nós dois. Em seguida, começou a andar em direção ao **igarapé** e eu senti que devia acompanhá-lo. [...]

⁶ Quando chegamos ao igarapé onde a gente sempre tomava banho eu parei. Apolinário apenas balançou a cabeça negativamente e apontou um lugar mais adiante. Fui atrás dele. Eu nunca tinha tido coragem de subir o rio, mas não fiquei surpreso com o convite de meu avô. Ele me levou para um lugar belíssimo, com uma queda-d'água mais ou menos alta. Abaixo dela havia um poço. Fiquei encantado com a beleza do lugar. Apolinário me disse simplesmente:

⁷ — Está vendo aquela pedra lá na cachoeira?

⁸ Respondi que sim.

⁹ — Então sente nela e fique lá. Não saia enquanto eu não mandar. Você só tem que observar e escutar o que o rio quer dizer pra você.

¹⁰ Foi o que fiz. Lá embaixo, Apolinário entrou na água e com as mãos em concha começou a jogar água sobre seu corpo velho e cansado. Ficou ali por bastante tempo, sem sair do rio. Eu olhava fixamente para as águas pensando no que eu deveria ouvir. Não ouvi nada, é claro. Não daquela vez.

¹¹ Quando a tarde já estava caindo, meu avô me chamou.

¹² — Agora já pode tomar banho.

¹³ Mergulhei com vontade na água fria. Ao subir à tona, me vi sozinho. Olhei para todos os lados. Meu avô tinha me deixado. Vesti correndo meu calção e comecei a gritar por ele. Ele reapareceu de surpresa, como sempre.

¹⁴ — Por que você está gritando?

¹⁵ Fiquei envergonhado, mas ele compreendeu.

Glossário

Igarapé: do tupi-guarani *iara'pe* = caminho d'água; nascente de ribeirão, riacho.

Clipe

A língua indígena, principalmente o Tupy, através dos Tupinambá, está presente até hoje no nosso cotidiano: na fauna, flora, topônimos e expressões cotidianas. Estudiosos verificaram, por exemplo, que de mil nomes de aves 350 eram designações tupis; de 550 peixes, metade é identificada com nomes tupis, e a geografia brasileira é praticamente batizada com nomes nativos [...].

JECUPÉ, Kaka Werá. **Terra dos Mil Povos:** História indígena do Brasil contada por um índio. São Paulo: Peirópolis, 1998.

¹⁶ — Fui fazer xixi. Você não sabe que não se deve fazer xixi no igarapé? O igarapé é de água pura e o xixi o contamina, enfraquece seu espírito. Espero que tenha aprendido alguma coisa com nossa vinda até aqui.

¹⁷ Fiquei quieto. Não tinha aprendido nada, pelo menos não tinha me dado conta ainda.

¹⁸ — Você chegou à aldeia muito nervoso estes dias, não foi? Veio assim da cidade, lugar de muito barulho e maldade. Lá as pessoas o maltrataram e você se sentiu aliviado quando soube que viria para cá, não foi? Sei que está assim porque as pessoas o julgam inferior a elas e seus pais não o ajudam muito a compreender tudo isso. Pois bem. Já é hora de saber algumas verdades sobre quem você é. Por isso eu o trouxe aqui. Você viu o rio, olhou para as águas. O que eles lhe ensinam? A paciência e a perseverança. Paciência de seguir o próprio caminho de forma constante, sem nunca apressar seu curso; perseverança para ultrapassar todos os obstáculos que surgirem no caminho. Ele sabe aonde quer chegar e sabe que vai chegar, não importa o que tenha de fazer para isso. Ele sabe que o destino dele é unir-se ao grande rio Tapajós, dono de todos os rios. Temos de ser como o rio, meu neto.

MUNDURUKU, Daniel. *Meu vô Apolinário*: um mergulho no rio da (minha) memória. 3. ed. São Paulo: Nobel, 2009. p. 7; 26; 29-31. (Fragmentos).

Primeiras impressões

1. Você gostaria de comentar o que achou da história? Ou prefere reler algum trecho e comentá-lo?
2. Resuma a diferença entre estórias e histórias proposta pelo autor.
 - De quem parece ser “a voz que conta” a história?
3. O que contribui mais para que o texto pareça “história” (no sentido usado por Munduruku): o jeito de contar usado em **Histórias da Cazumbinha** ou o que foi usado aqui em **Meu vô Apolinário**?
4. Faça um resumo do enredo, ou seja, da sequência de acontecimentos.
5. Com base na fala do avô, o que se pode concluir: O neto estava feliz em viver na cidade? Por que ele poderia se sentir dessa forma?
6. O que você acha de atitudes como as que foram experimentadas pelo narrador fora da aldeia? Como podemos evitar que isso aconteça?

O texto em construção

- Forme dupla com um(a) colega e discutam as questões a seguir. Elas foram pensadas para vocês perceberem recursos da linguagem e procedimentos narrativos. Anotem no caderno as soluções a que chegarem, para depois discutir com a turma as possibilidades de resposta.

43

Primeiras impressões

1. Resposta pessoal. Professor(a), incentive a participação de diferentes estudantes e procure valorizar suas contribuições.
2. Espera-se que os(as) estudantes percebam que, para o autor, estórias são aquelas que “a gente inventa e cria na cabeça, fruto da imaginação ou da inspiração de algum espírito que quer que a gente as ofereça às outras pessoas”. Já histórias são as que “aconteceram de verdade e que fazem parte da gente, são a vida da gente”.
 - Espera-se que os(as) estudantes percebam que é uma voz narrativa que representa a do próprio escritor Daniel Munduruku, do povo munduruku.

3. Espera-se que os(as) estudantes percebam que a narração em primeira pessoa, usada em **Meu vô Apolinário**, reforça o caráter de “história” (no sentido que Munduruku dá ao termo: acontecimentos verdadeiros), na medida em que parece que o narrador relembra e conta o que viveu. A terceira pessoa empregada em **Histórias da Cazumbinha** cria um distanciamento, tendo como efeito de sentido explicitar a presença da recriação, da ficção, mesclando-se o relato e a narração. Professor(a), aproveite esta questão para lembrar com os(as) estudantes como, em um relato pessoal, como aquele que leram de Samuel Macedo, também a voz que fala está em primeira pessoa.

4. Adulto, o escritor narra uma ocasião em que o avô dele o chamou para que tomassem banho sozinhos; já em uma região bem alta, afastada e linda da aldeia, Apolinário pediu ao neto que se sentasse em uma pedra de uma cachoeira e escutasse as águas, enquanto ele se banhava. No final da tarde, chamou o neto e o autorizou a entrar na água. Depois de um mergulho, o adolescente se viu sozinho e gritou pelo avô, que surgiu de repente e fez uma fala de compreensão sobre as angústias do neto e chamou a atenção para o que se pode aprender com as águas do rio: a paciência e a perseverança em busca de seu destino.

5. Espera-se que os(as) estudantes percebam que não. Professor(a), com base nas contribuições deles(as), faça, se necessário, intervenções que os(as) ajudem a compreender como o avô foi capaz de perceber que o adolescente tinha chegado nervoso à aldeia por ter sido maltratado na cidade, sentindo-se inferior aos(às) outros(as).

6. Resposta pessoal. Em diálogo com as respostas dos(das) estudantes, destaque o que podemos ganhar na convivência com pessoas de diferentes culturas, ampliando nossas possibilidades de sentir e compreender a vida, para além das que trazemos de nossas culturas. Se houver na sala estudantes descendentes de etnias indígenas, essa é uma ótima oportunidade para que falem de seus povos, seus costumes e de como se sentem em relação a isso.

O texto em construção

1a. HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP38)

Estabelecer relação de comparação entre o modo como o avô surgiu e um passe de mágica.

1b. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP54)

Resposta pessoal. Professor(a), avalie se os(as) estudantes estabelecem relações entre os sentidos de inesperado, surpreendente e misterioso, termos que, entre outras possibilidades, podem ser atribuídos à expressão “passe de mágica” e o jeito de ser e de agir da personagem “avô”.

2. Resposta pessoal.

3. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF06LP04, EF06LP05)

Espera-se que os(as) estudantes localizem as seguintes formas verbais e locuções: surgiu, passou, vamos tomar, começou a andar, senti, devia acompanhá-lo, chegamos, tomava, parei, balançou, apontou, tinha tido, fiquei, levou, havia, fiquei, disse, está vendo.

3a. Professor(a), esta questão pode ser mais desafiadora. Se avaliar que para sua turma será mais produtivo realizá-la conjuntamente, você pode transcrever e/ou projetar o quadro; reler com os(as) estudantes os parágrafos em questão, analisando com eles(as) as funções que os verbos e as locuções ganham no texto, destacando como os verbos estabelecem relações de temporalidade e sentido. Aproveite para esclarecer aos(as) estudantes que eles(as) estão fazendo análise por amostragem, trabalhando com alguns parágrafos, mas que, ao longo de todo o texto, o uso dos verbos e das locuções verbais é fundamental para marcar a alternância de pessoas e de temporalidades, contribuindo para a organização do texto. Resposta: Expressam ações do avô: surgiu, passou, começou, andar, balançou, apontou, levou e disse. Expressam ações do narrador: senti, parei, fiquei. Expressam um dever: devia acompanhá-lo. Expressam ações de ambas as personagens: chegamos. Expressam ações presentes: está vendo. Expressam ações futuras: vamos tomar banho. Expressam uma ação comum: tomava banho.

1. Releia:

Meu avô Apolinário [...] surgiu ao meu lado **como** num passe de mágica.

- Qual é a função da palavra destacada?
- Pense no sentido da expressão “passe de mágica”. O uso dela no texto ajuda você a imaginar como o avô Apolinário é e age? Explique.

2. Releia este outro trecho:

Ele me levou para um lugar belíssimo, com uma queda-d’água mais ou menos alta. Abaixo dela havia um poço. **Fiquei encantado com a beleza do lugar.**

- Reescreva no caderno o trecho destacado, de forma que o leitor, por comparação, tenha mais elementos para imaginar a beleza do lugar. Você pode usar expressões do quadro a seguir para estabelecer a comparação ou escolher outras.

Exemplos:

Fiquei encantado com o lugar, que era bonito como um sonho colorido.

Fiquei encantado com o lugar, que era bonito como se fosse um sonho colorido.

um grande peixe de muitas cores
muitas asas de pavão
um desenho de aquarela
as fotografias de um filme

3. Releia os parágrafos 5 a 7, listando no caderno todos os verbos e locuções verbais (ver boxe na lateral) que foram usados neles.

- Copie no caderno as informações a seguir e monte uma tabela distribuindo os verbos e as locuções que você identificou de acordo com a função que seus usos ganharam no texto.

Expressam ações do avô que aconteceram e se concluíram no passado.	Expressam ações do narrador que aconteceram e se concluíram no passado.	Expressam um dever, algo que, na perspectiva do narrador, precisava ser feito no momento em que ele estava com o avô.	Expressam ações de ambas as personagens que aconteceram e se concluíram no passado.	Expressam ações “presentes” em relação ao momento em que as personagens se encontraram e conversaram.	Expressam ações futuras em relação ao momento em que as personagens se encontraram e conversaram.	Expressam uma ação comum, que sempre acontecia no passado dos que viviam na aldeia.
--	---	---	---	---	---	---

Locução verbal

Uma locução verbal é formada por um verbo auxiliar (que será conjugado de acordo com o sujeito, o modo e o tempo) e pelo verbo principal (que ficará nas chamadas formas nominais: infinitivo, gerúndio ou particípio). O sentido deve ser atribuído à locução verbal como um todo, com base no contexto em que ela aparece. Observe, por exemplo, as variações de sentidos sugeridos por estas locuções:

Maria **tem** **chegado** tarde às aulas.

Maria **está** **chegando** mais tarde às aulas.

Maria **deve** **chegar** mais tarde à aula.

- b) Agora conclua: o que predomina na narrativa são os verbos que expressam ações no presente, no passado ou no futuro? Por que você acha que isso acontece?
4. Localize no texto os momentos em que as próprias personagens falam, sem a mediação do narrador. Que sinal é usado para introduzir essas falas? Você sabe que outro sinal poderia ser usado?
- Que tempo predomina na fala direta das personagens: o passado ou o presente do modo indicativo? Que efeitos isso traz para nós leitores: temos a sensação de que a cena acontece em que tempo?
5. Releia:

Mergulhei com vontade na água fria. Ao subir à tona, me vi sozinho. Olhei para todos os lados. Meu avô tinha me deixado.
Vesti correndo meu calção e comecei a gritar por ele.

- Reescreva o trecho destacado, transformando-o em fala da personagem quando adolescente, como se o leitor ouvisse a fala no momento em que foi dita. Atenção aos verbos e ao uso de travessão ou aspas.
6. Releia silenciosamente o texto, prestando atenção no que é desenvolvido em cada parágrafo e em como o narrador organiza a sequência dos acontecimentos, ora levando o leitor ao “passado”, ora atualizando o passado, como se a cena e os diálogos acontecessem no presente. Em seu caderno, relacione os números dos parágrafos a seus conteúdos, de acordo com a organização do texto.
- Começa a narração da história, contando-se como aconteceu o encontro com o avô.
 - Como desfecho, há uma fala do avô que demonstra compreensão pelo que o neto estava passando e, ao mesmo tempo, procura ensinar ao adolescente valores da cultura indígena.
 - O narrador resume o assunto, o tema da história que vai narrar: uma história sobre a pessoa em que ele foi se transformando graças à influência de seu avô.
 - Antes de começar a narrar, o narrador discute por que gosta de contar histórias e diferencia “estórias” de “histórias”.
 - Há uma complicação colocada para o adolescente: ele se vê sem o avô nas águas do rio e começa a gritar. É o ponto de maior tensão na narrativa, seu clímax.
 - A história se desenvolve com a narração do que o avô orientou o neto a fazer e do que ele mesmo fez, quando chegaram a um lugar especial no alto do rio.
 - O avô reaparece e dialoga com o neto, recolocando-se o equilíbrio nas ações.

3b. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47)

Espera-se que os(as) estudantes percebam o predomínio de verbos no passado e que relacionem essa ocorrência com a intencionalidade da narrativa: uma voz organiza e conta ao leitor acontecimentos e experiências do passado. Professor(a), aproveite esta questão para relembrar que isso também acontece nos relatos.

4. Espera-se que os(as) estudantes percebam o uso do travessão e relembram a possibilidade de uso das aspas. Caso não tenham esse conhecimento prévio, aproveite para fazer intervenções que os(as) ajudem a construí-lo.

• **HABILIDADES FAVORECIDAS (EF06LP05, EF69LP47)** Espera-se que os(as) estudantes percebam o predomínio do presente e que, dessa forma, há efeitos de atualização do diálogo, como se ele acontecesse exatamente no momento em que o lemos.

5. Professor(a), o esperado aqui é que os(as) estudantes operacionalizem o uso do travessão ou das aspas e de verbos no presente que expressem, como efeitos de atualização da cena, o que fez a personagem. Uma possibilidade: Vesti correndo meu calção e comecei a gritar: — Vô, vô! Onde você está?

6. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47)

Professor(a), esta questão permitirá aos(as) estudantes trabalharem a compreensão global do texto, bem como perceber a macroestrutura, com especial atenção a como estão distribuídos os tópicos discursivos em parágrafos. Trabalhamos com a noção de tópico discursivo, seguindo Marcuschi (2009, p. 135): “O tópico discursivo não elimina a frase, mas considera-a sempre relacionada tanto a aspectos cotextuais como contextuais”.

• **Os parágrafos que correspondem aos conteúdos/tópicos indicados são:** 5, 18, 4, 1 a 3, 13, 6 a 12, 14 a 17.

7a. Espera-se que os(as) estudantes percebam que não se trata apenas da memória do narrador, mas também da de seu avô e de seu povo.

7b. Resposta pessoal. Professor(a), esta questão pode ser mais desafiadora. Caso seja necessário, ajude os(as) estudantes a perceberem que esse recurso estilístico reforça a ideia de uma memória que é individual – a do “eu” que narra, mas também coletiva, na medida em que a lembrança do avô traz conhecimentos da comunidade, do grupo cultural, a que ele e o neto pertencem.

8. HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP38)

Resposta pessoal. Professor(a), avalie se os(as) estudantes estabelecem relações de sentidos entre características do rio, o correr constante (paciência), o enfrentamento de obstáculos (perseverança) e o que o avô diz sobre seu povo.

9. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP54)

Professor(a), esta questão pode ser mais desafiadora porque os(as) estudantes precisam estabelecer relações intratextuais, à luz da compreensão global do texto, para significarem o uso conotativo da palavra “rio” no título. Destaque que o título foi dado pelo narrador adulto, em texto que rememora o passado. Ao escolher a palavra que o avô tinha usado para ensinar o que importa para “ser” indígena, é como se ele demonstrasse que aprendeu a ser rio, por isso reconhece em sua memória a presença e a importância do avô.

10. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47)

Resposta pessoal. Professor(a), esta questão pretende provocar nos(nas) estudantes a percepção de que, mesmo que a matéria do texto literário seja “verdadeira”, no caso, autobiográfica, ela não foi simplesmente recordada e contada. Ela passou por um trabalho de elaboração, recriação, muito maior do que costuma acontecer nos relatos. Nesse sentido, ao se tornar “literária”, toda “história” é também “estória”.

11. Resposta pessoal.

7. No título do texto, **Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória**, a palavra **minha** é um pronome possessivo da primeira pessoa do singular — **eu**. Ao colocá-la entre parênteses, o autor convida o leitor a pensar nela de modo diferenciado.

a) Considerando essas informações, responda: a memória narrada diz respeito apenas ao “eu” do narrador?

b) Por que a palavra **minha** foi colocada entre parênteses?

8. Releia:

Temos de ser **como** o rio, meu neto.

• Com base no que você já aprendeu sobre a comparação, atribua um sentido possível para essa fala do avô.

9. Após ler o texto e conhecer o uso que a personagem **avô** fez da palavra **rio**, o que se pode concluir sobre a escolha e o uso dessa palavra para o título da obra?

10. Considere o trabalho feito no texto.

• Presença de narrador que organiza as experiências e os acontecimentos, buscando interferir nas emoções do leitor.

• Combinação de trechos em que a voz dele narra os acontecimentos, com outros trechos em que as próprias personagens falam, como se a cena acontecesse no momento da leitura.

• Uso de linguagem figurada, com recurso da comparação, para contribuir com o imaginário do leitor, em relação a cenas e personagens.

• Combinação de tempos diferentes, dando ao leitor ora a sensação de estar no passado, ora de estar no presente.

Com base nisso, você concorda com a diferenciação que o autor propõe no início do texto entre “estória” e “história”?

Tem estórias que a gente inventa e cria na cabeça, fruto da imaginação ou da inspiração de algum espírito que quer que a gente as ofereça às outras pessoas. [...]

Tem histórias — estas, sim, escritas com H — que aconteceram de verdade e que fazem parte da gente, são a vida da gente.

11. O que você achou de ter conhecido, pela literatura, parte da biografia de um autor da etnia Munduruku? Por quê?

Vale a pena ler!

Pesquise resenhas, comentários de outros leitores, opiniões de *booktubers* etc. sobre esse livro e se pergunte: Por que essa leitura pode me interessar? Se for esse o caso, procure em bibliotecas, na internet etc. formas de ter acesso a ele e boa leitura!

Considerada uma referência na literatura infantojuvenil contemporânea, a obra de Munduruku recebeu o *Prêmio Literatura para Crianças e Jovens* na Questão da Tolerância, promovido pela Unesco, e integra o catálogo PNBE 2005.

Nessa obra, que mistura memória e imaginação, Daniel Munduruku aborda temas como a construção da identidade; a busca da autoestima; o conflito entre as diferenças culturais; a diversidade de pontos de vista a respeito da vida e do mundo.



Vale a pena ler!

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP45) Discuta com os(as) estudantes como práticas de se informar sobre um autor e uma obra, consultando quarta capa, resenhas, comentários, canais de leitores etc., favorecem a formulação de expectativas de leitura mais acertadas, com mais realização produtiva. Crie regularmente oportunidades para que os(as) estudantes compartilhem em aula as leituras que escolhem e realizam com autonomia, de modo que também eles(elas) sejam fontes de referência para a ampliação de repertórios leitores.

Leitura 3

Converse com a turma

1. Sua família, amigos e conhecidos costumam compartilhar causos de assombração?
 - a) Você se lembra de algum? Que sensações experimentou ao ouvi-lo? Quer contá-lo?
 - b) Por que acha que histórias assim mexem especialmente com o imaginário das crianças?
2. Você já experimentou ler histórias escritas em outras épocas? Lembra-se de alguma?
 - a) Que desafios você espera encontrar ao ler um texto escrito há mais de setenta anos? Como acha que pode superá-los?
 - b) Em sua opinião, o que um leitor pode ganhar com a leitura de textos literários feitos em um tempo distante do nosso?
3. O texto que você lerá a seguir é um trecho do livro **Infância**, de Graciliano Ramos, publicado em 1945. Nele, o autor narra um acontecimento de sua infância em que apareceram “almas”.
 - Leia o boxe **Quem é?**, considere o que já aprendeu sobre textos autobiográficos e responda: O que espera encontrar no texto?

No trecho de **Infância** que você lerá, o narrador conta acontecimentos de quando era muito pequeno (entre 3 e 5 anos), vivendo em Buíque, Pernambuco. Preste atenção em como ele nos ajuda a imaginar e a ter sensações dessa infância e depois participe da roda de leitura que o(a) professor(a) promoverá.

Infância

¹ [...] Algum tempo depois estávamos localizados, negócio e família, numa esquina, perto do **Cavalo-Morto**. Atrás da loja, de quatro portas, duas em cada frente, havia o armazém de ferragens e o depósito de milho, onde eu e minhas irmãs brincávamos. A um lado, a sala de visitas, as cavernas do casal e das meninas, a despensa e a cozinha. Um corredor separava a habitação do estabelecimento, desembocava na sala de jantar, larga e baixa. Aí bancos ladeavam a mesa grosseira, e uma cama de lona escondia-se num canto, a cama que me ofereceram quando larguei a rede, por causa das almas do outro mundo.

Quem é?



O autor com duas netas, no Rio de Janeiro, em 1949.

Graciliano Ramos nasceu em Alagoas, em 1882, e foi escritor, memorialista e jornalista. Viveu com a família em diferentes cidades de Pernambuco e Alagoas e exerceu atividades políticas e educacionais. Escreveu obras literárias fundamentais na literatura brasileira, destacando-se **Vidas secas**, **Memórias do cárcere** e **Angústia**. Suas obras foram traduzidas para 24 idiomas e publicadas em mais de trinta países. Faleceu no Rio de Janeiro, em 1953.

ARQUIVO DO INSTITUTO DE ESTUDOS BRASILEIROS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO/PUNDO GRACILIANO RAMOS

não tão usadas), de sintaxe (outras formas de combinação das palavras), de semântica (palavras conhecidas, mas que tinham outros sentidos cristalizados). É também uma boa oportunidade para você destacar a importância da consulta a dicionários nas práticas de leitura, como possibilidade de conhecer palavras e sentidos pouco usados no presente.

2b. Resposta pessoal. Professor(a), dialogando com as expectativas dos(as) estudantes, se necessário, chame a atenção para a possibilidade de conhecermos valores, costumes culturais, que nos permitem pensar melhor sobre a nossa própria época, de modo que levem para as experiências de leitura o desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF69LP44**. Além disso, bons textos trazem também questões atemporais, provocando a sensibilidade, as reflexões e as emoções de leitores de todos os tempos.

3. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP49) Resposta pessoal. Professor(a), na interação com os(as) estudantes, verifique se eles(as) observam particularidades da vida do escritor (quando e onde viveu), seu estilo e o que já aprenderam sobre a recriação que o trabalho de linguagem faz das memórias, para formularem suas expectativas em relação ao texto.

Leitura 3

Em relação aos textos anteriores, este é mais desafiador, não só pelo contexto de produção mais distante dos(as) estudantes, como pelo maior trabalho poético na narrativa, com mais trechos descritivos, uso de sinestesia, recursos da intertextualidade. Na formação de um leitor literário, essa diversidade de textos e níveis de desafio é fundamental. Para que a sessão de leitura seja realmente proveitosa, sugerimos que prepare previamente uma leitura bem expressiva para compartilhar com os(as) estudantes ou que oriente e prepare previamente um(uma) estudante com maior proficiência leitora para que faça isso. Você pode ir interrompendo a leitura, quando avaliar oportuno, para checar a compreensão, promover inferências quanto a termos desconhecidos (casernas, por exemplo) e a formulação de hipóteses sobre a continuidade. Seria também altamente interessante envolver a participação da turma no momento em que entram os versos da cantiga. Nesse caso, ensaie os versos antes com os(as) estudantes e combinem que, em sua leitura, quando você der sinal, entra a participação deles(delas). Garanta a análise de recursos usados na leitura expressiva, contribuindo para o desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF69LP53**.

Glossário

Cavalo-Morto: região do município de Buíque (PE). A área começou a ser povoada em 1752. O local, antes uma simples fazenda de criação, progrediu após a construção de uma capela e se tornou um povoado. Graciliano Ramos viveu ali parte de sua infância, entre os anos de 1894 e 1904.

47

Converse com a turma

1. Resposta pessoal.

1a. Resposta pessoal. Professor(a), esta questão pode propiciar um momento de resgate de causos locais, de valorização da cultura de tradição oral dos(as) estudantes e suas comunidades. Nesse caso, oriente a turma a explorar recursos da oralidade (entonação, ritmo, pausas) e a gestualidade, com o favorecimento de aspectos da habilidade **EF69LP53**.

1b. Resposta pessoal.

2a. Resposta pessoal. Professor(a), esta pode ser uma boa oportunidade para você problematizar o caráter dinâmico de uma língua, que varia e se modifica pelos usos dos falantes, resultando em novas configurações em relação ao passado. Assim, textos de outras épocas podem trazer desafios de léxico (palavras já

² As almas vieram uma noite, quatro ou cinco, estirando-se e acorando-se à entrada do corredor. Assustei-me, gritei, acordei toda a gente, descrevi as figuras luminosas que se moviam na escuridão, subindo, baixando. Quando subiam, as cabeças delas alcançavam o teto. Fui deitar-me noutra lugar e no dia seguinte obtive uma **notoriedade** que me envergonhou. Repetiram o fato, acreditaram nele, responsabilizaram-me por **minudências** de que não me recordava. Podia um ser tão miúdo inventar aquilo? **Atordoava-me**, queria evitar os exageros, dizer que a minha história não merecia importância, e receava **desprestigar-me**. Eu tinha julgado perceber umas luzes — e as luzes tomavam corpo de repente, entravam nas conversas. Senti remorso, desejei reduzir as minhas almas. Assombrara-me à toa. Vinham-me, porém, dúvidas. Afirmaram, desenvolveram o caso estranho — e por fim admiti a visão. Talvez não me houvesse enganado completamente. Não enxergara as claridades que se alongavam e encurtavam, mas devia ter visto qualquer coisa.

³ Esqueci pouco a pouco a aventura e apaguei-me, reassumi as proporções ordinárias. Ficou-me, entretanto, um resto de pavor, que se confundiu com os receios domésticos. [...]

⁴ Vivíamos numa prisão, mal adivinhando o que havia na rua, enevoada longos meses. Conhecíamos o beco: da janela do armazém, trepando em rolos de arame, víamos, em dias de sol, matutos de saco no ombro, cavalos amarrados num poste grosso, **transeuntes** que se chegavam cautelosos ao muro, espíavam os arredores e se afastavam depois de molhar o tijolo vermelho.

⁵ A alguns passos, na outra esquina, uma casa semelhante à nossa. Três meninos, uma senhora magra, nervosa, um homem de pernas finas metidas em calças estreitas demais, pernas que lhe tinham rendido a **alcunha**. Desajeitado em cima delas, Teotoninho Sabiá piscava os olhos amarelos de ave, sacudia as grandes asas de penas e bocejava um cacarejo inexpressivo. Observávamos pedaços de vida, namorávamos o **oitão** da outra gaiola, aberta, e tínhamos inveja imensa dos Sabiás pequenos, desejávamos correr e voar com eles.

⁶ Nos dias de inverno o beco se transformava num rego de água suja, onde se desfaziam complicados edifícios e navegavam barquinhos de papel, sob o comando de um garoto enlameado. A garoa crescia. A chuva oblíqua enregelava-nos. Uma cortina oscilante ocultava os móveis, as prateleiras da loja. Os tecidos criariam mofo, os metais se oxidariam.

Glossário

Notoriedade: fama, reputação.

Minudências: detalhes.

Atordoava-me: perturbava-me.

Desprestigar-me: perder o prestígio, depreciar-me.

Transeuntes: pedestres.

Alcunha: apelido.

Oitão: parede lateral.

Fechavam-se as portas e as janelas. As figuras moviam-se na sombra, indeterminadas. [...]

⁷ Não se distinguia nenhum ruído fora a cantiga dos sapos do açude da Penha — vozes agudas, graves, lentas, apressadas, e no meio delas o berro do sapo-boi, bicho terrível que morde como cachorro e, se pega um cristão, só o larga quando o sino toca. Foi Rosenda lavadeira quem me explicou isto. Admirável o sino. Como seria o sapo-boi? Pelas informações, possuía natureza igual à natureza humana. Esquisito. Se eu pudesse correr, sair de casa, molhar-me, enlamear-me, deitar barquinhos no enxurro e fabricar edifícios de areia, com o Sabiá novo, certamente não pensaria nessas coisas. Seria uma criatura viva, alegre. Só, encolhido, o jeito que tinha era ocupar-me com o sapo-boi, quase gente, sensível aos sinos. Nunca os sinos me haviam impressionado.

*Sapo-cururu
Da beira do rio.
Não me bote na água,
Maninha:
Cururu tem frio.*

⁸ Cantiga para embalar crianças. Os cururus do açude choravam com frio, de muitos modos, gritando, soluçando, exigentes ou resignados. Eu também tinha frio e gostava de ouvir os sapos.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 1978. p. 56-60.

Clipe

SAPO-BOI

Proceratophrys boiei



O sapo-boi, popularmente conhecido como sapo-cururu, pertence à família das rãs. A comparação com o boi deve-se ao formato de suas sobrancelhas, que se parecem com chifres.

MARCELO MORENA/SHUTTERSTOCK

Primeiras impressões

1. Resposta pessoal.
2. Resposta pessoal.
3. **HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47)** Espera-se que os(as) estudantes percebam a alusão a falas de familiares, comentando o aparecimento das almas, e à fala de Rosenda, lavadeira, sobre o sapo-boi.
4. **HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47)** Espera-se que os(as) estudantes percebam a letra da cantiga popular “Sapo-cururu”. Professor(a), aproveite esta questão para apoiar os(as) estudantes na compreensão de que um texto pode ser não verbal, verbal ou combinar diferentes linguagens. No caso, a narrativa incorpora em si um texto da tradição oral, a letra da cantiga, que assim passa a fazer parte dos sentidos do texto.
5. Resposta pessoal. Professor(a), incentive os(as) estudantes a, além de lerem em voz alta as passagens, comentá-las livremente.

Primeiras impressões

1. Quais sensações a leitura do início do texto lhe causou: a de que a criança viu almas ou não viu? Por que você acha que o narrador conseguiu causar esse efeito em você?
2. Quais sensações e sentimentos você atribuiria ao narrador em relação à família e ao espaço em que vivia quando pequenino?
3. Que outras falas, além da do narrador quando criança, são lembradas por ele no texto?
4. E que outros textos são citados?
5. De qual passagem do texto você mais gostou? Por quê? Releia-a em voz alta, com bastante expressividade!

O texto em construção

1. Às “almas do outro mundo”.

• **HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP47, EF07LP12)** Espera-se que os(as) estudantes percebam a retomada de “almas do outro mundo” pelas expressões: “as almas”, “as figuras luminosas que se moviam na escuridão”, “delas”, “umas luzes”, “as luzes”, “as minhas almas”, “as claridades que se alongavam e encurtavam”. Professor(a), esta questão pode ser mais desafiadora para os(as) estudantes. Sugere-se que, se necessário, a conduza coletivamente, mostrando como as expressões sinônimas vão retomando a referência a “almas do outro mundo”, de modo que o texto progride sem repetições, e, ao mesmo tempo, a expressão inicial vai ganhando outros sentidos. Assim, chama a atenção que “as almas do outro mundo”, no fim, virem “minhas almas”, em que o pronome “minhas” sugere que elas são algo inventado, criado pela criança, depois, simplesmente “claridades” e, finalmente, “qualquer coisa”. Destaque também o uso da locução “delas” (preposição de + pronome elas), em que o pronome remete a “almas do outro mundo”. Por fim, destaque para os(as) estudantes que eles(as) analisaram apenas essa parte, mas que essas “retomadas” de um referente por meio de expressões sinônimas ou por meio de pronomes e suas locuções acontecem em todo o texto e que isso é fundamental para que o leitor perceba a organização do texto como um todo (coesão) e a progressão do texto, dando-lhe sentido e coerência.

2a. Não é possível identificar exatamente a quem se referem esses verbos, mas, dado o contexto em que ocorrem, subentende-se que remetem a ações de familiares.

2b. O pronome **nele** retoma a expressão “o fato” e o pronome **me** retoma o “eu” do narrador.

2c. Essa expressão também remete ao narrador e ajuda a caracterizar como os outros o avaliavam.

3. **HABILIDADES FAVORECIDAS (EF06LP04, EF06LP05, EF69LP47)**

3a. Coluna A: Senti, desejei. Coluna B: Assombrara-me.

3b.i. Alongavam e encurtavam.

3b.ii. Devia ter visto.

O texto em construção

- Forme dupla com um(a) colega e converse com ele(a) sobre as questões a seguir. Elas foram pensadas para vocês perceberem recursos da linguagem e procedimentos narrativos que fazem com que o texto que acabaram de ler seja tão bacana de ser lido. Anotem no caderno as soluções a que chegarem, para depois discutir com a turma as possibilidades de resposta.

1. O primeiro parágrafo termina com uma expressão que faz referência a quê? Copiem essa expressão no caderno.

- Identifiquem, no segundo parágrafo, outras palavras e expressões que retomam essa mesma referência.

2. Releiam:

Repetiram o fato, acreditaram nele, responsabilizaram-me por minudências de que não me recordava. Podia um ser tão miúdo inventar aquilo?

- Os verbos *repetiram*, *acreditaram* e *responsabilizaram* podem remeter a ações de quais personagens?
- A quem se referem os pronomes *nele* e *me*?
- A expressão “um ser tão miúdo” é usada para fazer referência a qual personagem? O que revela sobre ela?

3. Leiam novamente estes outros trechos:

Senti remorso, desejei reduzir as minhas almas. Assombrara-me à toa.

Não **enxergara** as claridades que se **alongavam** e **encurtavam**, mas **devia ter visto** qualquer coisa.

a) No primeiro trecho, localizem os verbos e depois os organizem no caderno em duas colunas:

Coluna A: Verbos que indicam ações referentes ao narrador, concluídas no passado.

Coluna B: Verbos que indicam ações do narrador, em um passado anterior ao referenciado no texto.

b) Entre os verbos em destaque no segundo trecho, encontre o(s) que:

I. indica(m) ações continuadas, não concluídas no passado, referentes às *claridades*, palavra que, por sua vez, retoma e modifica a expressão “almas do outro mundo”;

II. representa(m) uma locução que expressa uma hipótese, uma possibilidade no passado, de ação do narrador;

Coesão referencial

Um texto é como um trabalho de artesanato em que a matéria-prima é a linguagem. Vários são os recursos para que se alcance um bom texto, causando os efeitos esperados sobre o ouvinte/leitor/espectador, e para que haja **coesão**. Um desses recursos é a **coesão referencial**, ou seja, saber usar com intencionalidade expressões que retomam ou antecipam referências do texto. Assim, evita-se a repetição de palavras e expressões e, ao mesmo tempo, agregam-se novas ideias e sentidos ao que já foi “dito” antes. Entre as formas possíveis de fazer isso, está o uso de **pronomes** e de **expressões sinônimas**. Observe também que se pode estabelecer coesão por **elipse**, isto é, deixando apenas implícito o pronome/nome por meio da conjugação do verbo e do contexto em que ele é empregado.



SIDNEY MEIRELES/ARQUIVO DA EDITORA

III. indica(m) uma ação do narrador concluída em um passado anterior aos demais sugeridos na narrativa e que indica(m) também uma certeza na ação.

- c) Relembrem o que vocês refletiram sobre a questão 1, da seção **Primeiras impressões**, e concluem: o uso que o narrador fez dos verbos contribuiu para os efeitos que o texto causou em vocês?

Quando a fala da personagem é representada de forma direta, como se a própria personagem “falasse” no texto, temos o **discurso direto**. Quando o narrador fala pela personagem, mas usando um verbo que indica claramente que a fala é de outra (disse, falou, comentou, protestou etc.), temos o **discurso indireto**. Quando se mistura na fala do narrador uma fala da personagem, temos o **discurso indireto livre**. O uso de um ou de outro jeito de introduzir as falas das personagens é uma escolha de quem escreve, conforme o efeito que ele quer que o texto provoque no ouvinte/leitor/espectador.

Os tempos verbais na narrativa

No trabalho com o texto de Munduruku, você já havia começado a prestar atenção em como o bom uso dos verbos também contribui para a organização do texto e, portanto, para sua coesão e coerência, certo? Agora já pode concluir que, em uma narrativa, a utilização dos diferentes tempos verbais permite ordenar os acontecimentos de forma lógica, ou seja, possibilita que o leitor compreenda a ordem em que ocorrem os acontecimentos.

4. Leiam e comparem:

- I. Repetiram o fato, acreditaram nele, responsabilizaram-me por minudências de que não me recordava. *E então disseram: “Podia um ser tão miúdo inventar aquilo?”*
- II. Repetiram o fato, acreditaram nele, responsabilizaram-me por minudências de que não me recordava. *E então disseram:*
— Podia um ser tão miúdo inventar aquilo?
- III. Repetiram o fato, acreditaram nele, responsabilizaram-me por minudências de que não me recordava e *se perguntavam se podia um ser tão miúdo inventar aquilo.*
- IV. “Repetiram o fato, acreditaram nele, responsabilizaram-me por minudências de que não me recordava. *Podia um ser tão miúdo inventar aquilo?”*
- a) Em qual(is) desses trechos há clara separação entre a fala do narrador e a fala direta das personagens?
- b) Em qual(is) desses trechos apenas o narrador fala, mas deixa claro que está citando o que outros disseram?
- c) Em qual(is) desses trechos a voz parece continuar sendo a do narrador, mas o discurso, para fazer sentido, é da personagem, embora não haja separação por sinal ou uso de um verbo indicando que se trata de fala de personagem?

5. Leiam e comparem:

- I. Vivíamos *como em uma prisão*, mal adivinhando o que havia na rua, enevoadas longos meses.
- II. “Vivíamos *numa prisão*, mal adivinhando o que havia na rua, enevoadas longos meses”.

3b.III. Enxergara.

3c. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF06LP04, EF06LP05, EF69LP47) Espere-se que os(as) estudantes percebam que sim, na medida em que o narrador conclui com verbo que sugere certeza, ação concluída e anterior às demais (não enxergara) e usa locução que sugere dúvida, possibilidade no passado, em relação ao que viu (devia ter visto).

4a. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47) Observe que a habilidade EF06LP12 também é favorecida complementarmente, na medida em que os(as) estudantes precisarão mobilizar esses conhecimentos em suas produções narrativas, oportunizadas no próximo capítulo. Nos trechos I e II.

4b. No trecho III.

4c. No trecho IV.

5a. Em I e III.

5b. HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP38)

Em II e IV.

6. HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP38)

Resposta pessoal. Sugestão: Parede da casa de Teotoninho – oitão da outra gaiola – diferentemente da do narrador, que é uma prisão, a casa do vizinho parece ser uma gaiola aberta, isto é, permite a liberdade das crianças.

Filhos de Teotoninho – sabiás pequenos – movimentação, liberdade, sentidos, reforçados pelos verbos que acompanham a expressão “sabiás pequenos”: correr e voar.

7. Elas eram fechadas.

• São esperadas respostas como triste, ainda mais isolada, assustada.

8. Espera-se que os(as) estudantes percebam que não. Na definição fantasiosa da lavadeira, o sapo-boi seria uma mistura de cachorro com gente e, se mordesse, só largaria com o tocar do sino (possivelmente de igreja). Nenhuma dessas informações está no boxe que traz referências científicas.

9. HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP32)

Espera-se que os(as) estudantes percebam que o modo como ela vivia, sem liberdade para ser plenamente uma criança, trancada na casa, especialmente no inverno, era propício a esses medos e pensamentos.

10. Resposta pessoal. Espera-se que os(as) estudantes resgatem a função que ela tem nas práticas da cultura oral de muitas comunidades, como entretenimento de crianças, especialmente para fazê-las adormecer. Outra possibilidade é a recontextualização dessa prática nos produtos de entretenimento infantil (CDs, DVDs) que resgatam essa cantiga.

• **HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP27)**

Espera-se que os(as) estudantes percebam que há uma aproximação entre os sapos chorando de frio na beira do rio e a criança isolada na casa durante o inverno.

11. Resposta pessoal.

III. Teotoninho Sabiá piscava os olhos amarelos como os de uma ave.

IV. “Teotoninho Sabiá piscava os olhos amarelos de ave [...]”.

a) Em quais orações foi trabalhada a comparação para ajudar o leitor a imaginar características do espaço e da personagem?

b) Em quais há metáfora, ou seja, não aparece palavra que marca comparação, mas o leitor percebe que precisa relacionar o que usualmente significam as palavras e o que passam a significar com o uso inesperado que é feito delas?

6. Releia o 5º parágrafo e identifique em seu caderno, organizando uma tabela, as metáforas usadas e os sentidos que elas provocaram em sua leitura.

	Metáfora	Sentidos provocados
Para a parede da casa de Teotoninho		
Para os filhos de Teotoninho		

7. O que acontecia com as portas e janelas da casa do narrador com a chegada do inverno?

• Como deveria se sentir a criança nessa ocasião?

8. A definição que Rosenda dá ao sapo-boi corresponde às informações resumidas no boxe **Clipe** da página 49?

9. Por que a criança ficava pensando no sapo-boi e em assombrações, segundo o narrador?

10. Vocês já conheciam a cantiga do sapo-cururu? Em caso afirmativo, em que situações da vida de vocês ela esteve presente?

• O que a citação dessa cantiga na narrativa sugere sobre os sentimentos e as emoções da criança?

Segundo Roxane Rojo, professora livre-docente do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), “ler um texto é colocá-lo em relação com outros textos já conhecidos, outros textos que estão tramados a este texto”. A essa relação entre textos chamamos **intertextualidade**.

11. O que vocês acharam da experiência de ler um texto de Graciliano Ramos? Foi muito ou pouco desafiador? Do que vocês mais gostaram?

Comparação e metáfora

Para o leitor/ouvinte/espectador de um texto, a **comparação** estabelece uma aproximação entre dois elementos, marcada pelo uso da conjunção comparativa **como**. Já a **metáfora** exige mais sensibilidade e imaginação do leitor, uma vez que algumas palavras são tiradas de seu uso habitual, provocando novas relações de sentido.

Vale a pena ouvir!

Palavra Cantada

Formado em 1994 pelos músicos Sandra Peres e Paulo Tatit, esse grupo resgata cantigas antigas para criar novas canções. Acesse o [site oficial desse grupo \(palavracantada.com.br/\)](http://site oficial desse grupo (palavracantada.com.br/) e ouça a interpretação dele para a cantiga do sapo-cururu.

Roda de leitura

1. Observe esta fotografia retirada do livro de arte-reportagem **O chão de Graciliano**, com texto de Audálio Dantas e fotografias de Tiago Santana. Na obra, eles fazem um ensaio fotográfico da região de nascimento e de criação literária de Graciliano Ramos.



Fotografia de **O chão de Graciliano**, livro de arte-reportagem com texto de Audálio Dantas e fotografias de Tiago Santana.

2. O que o fotógrafo pode ter procurado mostrar considerando a posição em que colocou a câmera para captar a cena?
3. Que passagem do texto de Graciliano que foi lido você escolheria para ilustrar com essa fotografia? Por quê? Releia-a em voz alta, de forma bem expressiva.
4. Retome a fotografia que abre o capítulo e a que acompanha o relato do fotógrafo Samuel Macedo.
 - Qual das imagens poéticas (metáforas) usadas por Graciliano Ramos em **Infância** você relacionaria a elas: “sabiás pequenos” ou “sapos-cururus”? Por quê?

O que levo de aprendizagens deste capítulo

Os textos que foram lidos trabalham com temáticas parecidas, porque relatam ou narram lembranças de infâncias, de diferentes lugares e culturas.

1. O que você achou de ter diferentes leituras com temáticas parecidas? Por quê?
2. O que você acha que as atividades feitas trouxeram para você ser um melhor leitor de fotografias, relatos e narrativas? E para você refletir sobre sua infância?
3. Escreva um parágrafo em seu caderno falando de suas principais aprendizagens e desenvolvimento neste capítulo.

que os(as) estudantes retomem e leiam silenciosamente o texto e escolham com que passagem querem relacionar a fotografia; o segundo, em que tenham a oportunidade de ler o trecho escolhido em voz alta e de comentá-lo.

4. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP54) Resposta pessoal. Professor(a), esta questão permitirá aos(as) estudantes trabalharem a compreensão geral dos textos e a percepção de como trazem perspectivas diferentes sobre experiências de infância. A fotografia ilustrada que abre a unidade e a realizada por Samuel Macedo sugerem infâncias livres, ricas em experiências com o meio, diferentemente da situação de isolamento narrada por Graciliano Ramos.

O que levo de aprendizagens deste capítulo

1. Resposta pessoal.
2. Respostas pessoais.
3. Produção pessoal.

Professor(a), promover a autoavaliação, com momentos para que os(as) estudantes reflitam sobre as aprendizagens que estavam em expectativa e as que alcançaram, é fundamental para a implicação deles nos processos de aprendizagem. Além disso, momentos como esse ajudam a sistematização e organização das aprendizagens, bem como a mobilização para o avanço delas no próximo capítulo. Sugerimos que, além de um momento individual de reflexão, você abra para que a turma trate no coletivo, compartilhando suas conquistas e sinalizando desafios que poderão orientar seu planejamento de outras atividades, conforme necessidades apontadas pelos(as) estudantes.

Roda de leitura

2. Professor(a), com base nas observações dos(as) estudantes, promova a percepção de que a posição e a abertura escolhidas criaram um recorte em que vemos a personagem, uma criança, dentro de uma casa rústica e escura. Ela observa, como se estivesse com receio, a imagem de alguém na porta. Dada a iluminação, essa outra personagem tem uma aparência fantasmagórica.

3. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP27, EF69LP53) Resposta pessoal. Professor(a), esta questão é mais desafiadora e vai requerer mais mediação. Cheque com a turma o que ela já traz de conhecimentos prévios sobre o papel de uma ilustração em um texto. Com base nos conhecimentos prévios, promova a compreensão de que uma boa ilustração não traz relações óbvias com o texto, mas provoca ampliação de ideias e sentidos. Como exemplo, remeta à imagem de abertura, que ilustra **Histórias da Cazumbinha**. Sugerimos que você organize esta questão em dois momentos: o primeiro, individualmente ou em duplas de trabalho, em

Galeria

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP45, EF67LP28) Professor(a), esta seção favorece a formação de leituras escolhidas com critérios e com autonomia, conforme os interesses e as preferências dos(as) estudantes e o cultivo de práticas como consulta a resenhas, comentários etc. Reserve em seu planejamento tempo para que os(as) estudantes compartilhem as experiências leitoras que terão e combine com eles(as) um cronograma.

GALERIA

Refleta sobre os livros que você já leu: Como você chegou até eles? Foi indicação do(a) professor(a), de algum familiar, de um colega? Você o escolheu com base na opinião de outros leitores? Consultou comentários, resenhas, *booktubers* etc.? Que tal aumentar seu repertório de leituras, levantando e analisando informações e opiniões sobre um livro adequado para sua idade?

Um jeito bem bacana de conhecer livros para escolher suas leituras é ter contato com a opinião de outros leitores. O texto a seguir é uma resenha. Nele, a resenhista resume o conteúdo, de modo que outros leitores possam imaginá-lo, mas sem antecipar informações que estraguem a surpresa das leituras. Observe também que ela fala da ilustração usada no livro e que uma cena é mostrada para exemplificar o trabalho com a técnica da aquarela.

João, Joãozinho, Joãozito, o menino encantado

Escritor:

Claudio Fragata

Ilustradora:

Simone Matias

Editora:

Galerinha Record

Ano de publicação:

2016

Número de páginas:

48

Resenha:

Tarefa muito difícil, a de juntar uma biografia com uma ficção, sem perder qualquer das duas. A obra em vista traz a história de um menino, Joãozito, que vive no campo das Gerais, na fazenda do avô e que, por curiosidade intensa, descobre o encantamento do mundo: boiadas, formigas, vaga-lumes... até descobrir os mistérios das palavras e das línguas! Pelos livros, o mundo não tem fronteiras.

Ao lado de um mediador de leituras, vai ampliando horizontes e da literatura passa à geografia, à história, à religião e vai formando o desejo pela ciência e pelo conhecimento, até que a sua vida se cruza com a de outro menino, Miguilim. Esta nova aventura a dois vai sendo aos poucos revelada, até que se atravessam real e imaginário, para a invenção de uma personagem muito original na cultura brasileira.



A obra faz justamente o exercício de vaziar gêneros literários e, por uma narrativa visual extremamente delicada, em tons pastel, celebra o cotidiano da vida do menino e de seu imaginário. Incorpora dados e imagens que povoam o texto, mas não só este, como outros aludidos na narrativa.

Resenhista: Eliana Yunes

Fonte: Resenha integra catálogo Cátedra de Leitura UNESCO/PUC-RIO. Disponível em: <https://bllij.catedra.puc-rio.br/index.php/2019/10/01/selo-catedra-10-premiados-2016-2018/>. Acesso em: 7 fev. 2022.

O gênero **resenha** circula em canais de diferentes mídias (jornais, revistas, *blogs*, *vlogs*). A resenha pode ser escrita, mas também pode ser feita em áudio ou, ainda, como audiovisual. Por meio de resenhas, especialistas ou pessoas comuns apresentam filmes, peças, livros etc. Além de resumir de forma interessante um conteúdo artístico-cultural, o(a) resenhista faz uma avaliação da obra. Você pode fazer empréstimo em bibliotecas, trocas em feiras de livros ou em plataformas de leitores, empréstimos de familiares ou conhecidos, entre outras possibilidades!

Agora é com você: Consultando resenhas e escolhendo sua próxima leitura!

Com o apoio de seu(sua) responsável, consulte catálogos de resenhas. Leia quantas quiser e reflita: Qual mais desperta seu interesse? Por quê? Para ter acesso aos livros que despertarem o seu interesse e lê-los, procure apoio do(a) professor(a), do(a) profissional da biblioteca, de familiares e amigos(as).

Uma galeria para chamar de sua: fazendo anotações de suas experiências de leituras

Estilize um caderno já usado ou abra um arquivo digital. Nele, você registrará suas descobertas como leitor!

Inspire-se nestas ideias para escrever ou digitar suas anotações durante a leitura e, claro, registre livremente o que mais quiser:

Dados da obra: Título, autor, ilustrador, ano de publicação.

Gênero: HQ, infantojuvenil etc.

De que mais gostei na obra? Por quê?

Do que trata? (resumo do conteúdo)

Que página ou passagem mais me marcou e eu gostaria de citar? O que percebo no trabalho de linguagem feito nela? Há ilustração? Como ela se relaciona com o texto? No texto há uso de palavras com sentidos surpreendentes?

Que passagem do texto eu quero citar entre aspas e por que considero bem escrita, com uso criativo da linguagem?

Clipe

Nestes catálogos você pode conferir resenhas de livros que especialistas, isto é, leitores que se dedicam profissionalmente a conhecer, avaliar e divulgar a literatura infantojuvenil, recomendam.

Peça também dicas de outros catálogos ao(a) professor(a) ou ao(a) profissional da sala de leitura!

Cátedra de Leitura Unesco/PUC-RIO. Disponível em: <https://bllij.catedra.puc-rio.br/index.php/2019/10/01/selo-catedra-10-premiados-2016-2018/>. Acesso em: 7 fev. 2022.

Catálogo do Clube de Leitura ODS em Língua Portuguesa. Disponível em: <https://www.cbiservicos.org.br/clubede-leitura-ods/obras-selecionadas/>. Acesso em: 7 fev. 2022.

Resenha

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP45)

Professor(a), o gênero resenha, possivelmente, é conhecido dos(as) estudantes, por ser previsto na etapa anterior de escolarização. Em progressão das aprendizagens, lembre com eles(as): a função das resenhas (apresentar um produto artístico-cultural, avaliando com critérios); onde costumam circular (canais especializados de arte e culturais, em diferentes mídias, catálogos de editoras e instituições, redes sociais de leitores, entre outras possibilidades); suas partes constitutivas (apresentação do filme/livro/peça etc.; breve avaliação, com destaque para as linguagens utilizadas, seus efeitos de sentido, como o destaque dado à construção das personagens literárias e à ilustração). Pergunte que relações o conteúdo da obra tem com a temática do capítulo (o cruzamento entre histórias de vida, biografia e ficção e criação literária). Se houver no acervo da escola a obra resenhada, você pode explorar com a turma a quarta capa, destacar algum trecho e ilustração, mobilizando outras práticas para escolhas significativas. Disponibilize também catálogos impressos ou digitais de diferentes editoras, garantindo pluralidade de referências com resenhas de obras adequadas à faixa etária dos(as) estudantes.

Agora é com você

Professor(a), mobilize os(as) estudantes a produzirem arquivos pessoais, em que possam fazer livremente anotações de leituras, na forma de esquemas, resumos, comentários ou citações. Ao registrarem e significarem experiências leitoras na galeria que criarão, os(as) estudantes vão ampliando o conhecimento de suas identidades leitoras e organizando seus repertórios de leituras. O instrumento pode ser, assim, fonte para os processos de autoavaliação e de autoconhecimento, concorrendo para o desenvolvimento da habilidade EF67LP28.

Literatitudes

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP46)

Professor(a), esta seção oportuniza que os(as) estudantes participem de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias no contexto digital. Sugerimos que você conheça previamente redes de leitores, tais como <https://livralivro.com.br/> (que permite a troca de livros); <https://www.skoob.com.br/> (em que os participantes organizam suas leituras e podem publicar comentários e resenhas) e <https://www.instagram.com/grifeinumlivro/> (em que leitores compartilham citações de seus livros preferidos). Com base no que conhece de sua turma e das possibilidades de acesso à internet em seu contexto escolar, avalie a forma mais produtiva de eles(as) conhecerem e participarem das redes: em atividade extraclasse, com autorização e supervisão dos responsáveis; na sala de aula, sob sua supervisão, utilizando um usuário comum, criado por você, para fins de aprendizagem da turma. Nesse caso, crie uma pasta no *desktop* de seu computador para salvar todas as produções da turma e, no momento de fazer as postagens, projete a navegação e comente seus procedimentos, para que todos(as) acompanhem e aprendam com o seu processo.

Compartilhando suas experiências com outros leitores

Você também pode criar uma página em uma rede social para publicar especialmente as citações da turma. Incentive processos criativos, configurando um momento da aula como oficina de criação. Dê liberdade à turma para que trabalhe processos de colagem e composição manuais e/ou digitais. Nesse caso, preveja, se possível, a reserva de equipamentos com *softwares* de edição de imagem ou, se for adequado à realidade da turma, oriente atividade extraclasse.

Analise com a turma o comentário, destacando como ele é mais curto que a resenha, trazendo um resumo do que é essencial no conteúdo e, por meio do uso de adjetivos (tocante, profundo), a avaliação de como foi a experiência de leitura. Sugerimos que, usando projeção, você navegue pela rede de leitores que escolheu trabalhar e destaque outros comentários referentes a títulos que sejam do repertório comum da turma. A navegação também poderá ser feita pelos(as) estudantes, como sugerido antes.

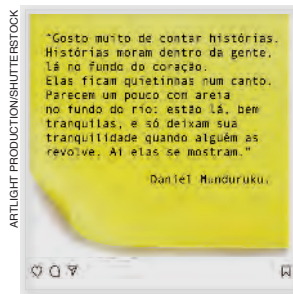
HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP22)

Destaque a importância de resgatarem o que registraram no esquema para resumirem “com as próprias palavras” o conteúdo, parafraseando-o.

LiTERatitudes

Com orientação do(a) professor(a), você poderá conhecer algumas dessas redes sociais de leitores e produzir dois tipos de conteúdo para elas.

1. Uma citação de um dos livros lidos. Use a criatividade: ela poderá ser manuscrita e fotografada; composta de fotografia de banco de imagens gratuitas ou de uma ilustração feita por você, entre outras possibilidades. Veja as citações que escolhemos de textos trabalhados no capítulo para partilhar com você e sua turma.



Clipe

Compartilhando suas experiências com outros leitores

Sabia que há várias redes sociais em que leitores partilham suas experiências de leituras?

Por meio delas é possível vivenciar práticas como: organizar virtualmente “estantes”, compartilhando livros já lidos e manifestando gostos e preferências; publicar comentários e resenhas; fazer *posts* com citações dos livros lidos; interagir com outros leitores e até mesmo trocar livros. Que tal, com apoio e supervisão de seus responsáveis, conhecer redes assim?

2. Um comentário breve (até dez linhas) sobre o livro que você escolheu e leu. Para isso, retome suas anotações e organize um parágrafo, resumindo o conteúdo do livro e apresentando como foi sua experiência de leitura, como neste exemplo, em que uma internauta compartilha com outros leitores sua opinião sobre o livro lido:

Elianne.Franchella 21/02/2021

★★★★★ minha estante

Um universo que precisamos resgatar

Graciliano faz uma viagem pelo universo de uma criança, e me fez lembrar de como entendia os acontecimentos e coisas com meu olhar de criança. Como é fantasioso e delicioso lembrar junto com o autor da inocência e capacidade de fantasia que tínhamos e acabamos perdendo.

gostei (2) comentários (1) comente

Disponível em: <https://www.skoob.com.br/estante/resenhas/4225067/mpage:5>. Acesso em: 6 jun. 2022.

Tópico 1 — Linguagem, língua e produção de sentidos

O que você poderá aprender

Neste tópico, você vai refletir sobre as seguintes questões:

1. O que é linguagem?
2. Língua e linguagem são a mesma coisa?
3. O que é língua e qual é a importância dela?

Linguagem

Quando ouvimos uma música, lemos um livro, vemos uma pintura, assistimos a um filme ou a uma peça de teatro, sempre temos uma reação a essas obras: gostamos ou não, sentimo-nos impressionados, admirados, indiferentes ou incomodados. Podemos, até mesmo, expressar esses sentimentos em palavras.

Vamos testar isso?

1. Observe a cena a seguir e leia a legenda.



O grupo Desvio Coletivo apresenta a performance **Cegos** pelas ruas de São José do Rio Preto, no estado de São Paulo, durante o Festival Internacional de Teatro da cidade, em 2019.

Clipe

Performance é uma forma de expressão artística híbrida que pode mesclar artes visuais, teatro, dança e música. Em geral, *performances* têm forte poder de questionamento, a começar pelo fato de que rompem com a ideia que as pessoas normalmente têm de arte. Em vez de ver pinturas em um museu ou assistir a uma peça no teatro, o público vê o artista em lugares inusitados (no meio da rua, por exemplo) usando seu corpo, suas roupas, seu rosto e, às vezes, sua voz para produzir sentidos.

CAPÍTULO 3

Competência geral da Educação Básica: 2.
Competências específicas de Língua: 1 e 5.
Competências específicas de Língua Portuguesa: 1, 4 e 7.

HABILIDADES BNCC

(EF67LP03), (EF67LP08), (EF67LP14), (EF67LP21), (EF67LP24), (EF69LP02), (EF69LP03), (EF69LP04), (EF69LP05), (EF69LP17), (EF69LP35), (EF69LP36), (EF69LP39), (EF69LP47), (EF69LP55), (EF69LP56), (EF69LP03), (EF69LP05)

Abertura

No início dos tópicos de língua e linguagem, serão sempre propostas discussões orais. Sugerimos que solicite aos(as) estudantes a reserva de um caderno ou de uma parte dele para o registro dos resultados dessas discussões. O objetivo das questões de abertura de cada um dos tópicos é introduzir os objetos de estudo selecionados e promover uma primeira conversa sobre o que os(as) estudantes já conseguem pensar a respeito, compartilhando seus saberes e suas hipóteses, de modo a criar um ambiente de colaboração para a construção de sentidos e conhecimentos.

Os conceitos presentes nesses capítulos podem ter sido introduzidos nos capítulos destinados à leitura e à produção de textos e reintroduzidos aqui por esquemas que os retomam.

Muitos outros conceitos aqui discutidos podem estar sendo vistos pelos(as) estudantes pela primeira vez, e alguns deles serão retomados ao longo de toda a coleção, não só nos capítulos de estudos linguísticos e gramaticais, mas em todos os demais capítulos, sempre que for pertinente para a compreensão dos textos ou dos fenômenos linguísticos estudados.

Portanto, não se espera que tudo o que está proposto para o ensino neste volume seja efetivamente aprendido pelos(as) estudantes, mas que comecem a construir e/ou compreender os conceitos à medida que forem fazendo uso deles.

Consulte as Leituras Complementares ao professor neste Manual. Elas poderão fornecer subsídios teóricos, metodológicos ou temáticos para o trabalho com esta Unidade.

Tópico 1

O objetivo desse tópico é refletir sobre a linguagem como forma de interação entre sujeitos que constroem sentidos sobre as coisas e as pessoas que os cercam. Propomos que, por meio da análise da cena de uma *performance*, os(as) estudantes reconheçam nela o trabalho realizado com a linguagem para a construção de sentidos. Por meio das questões propostas – e de outras que você venha a sugerir –, a turma poderá falar sobre as impressões e reflexões que a *performance* lhe provocou, e como as diversas linguagens utilizadas contribuíram para isso.

Sugerimos que a abordagem sobre a *performance* seja realizada em uma conversa coletiva. Para os demais textos, sugerimos que planeje momentos de trabalhos individuais, em duplas ou grupos. Você poderá, ainda, planejar o que será realizado como lição para casa.

1. A fotografia retrata um grupo de pessoas atravessando a rua em um ambiente urbano. Os artistas parecem representar homens e mulheres de negócios, executivos ou empresários, pois portam trajes formais e pastas de trabalho. O que há de incomum em sua caracterização é que eles estão cobertos de lama. Além disso, usam uma venda branca nos olhos que parece tirar sua visão.

2. Espera-se que os(as) estudantes escolham *sujeira*, *cegueira*, *indiferença*, *rigidez*.

3. As roupas formais, o tom monocromático dessas roupas (provocado pela cobertura de argila), a expressão facial que não exprime qualquer sentimento ou emoção, a postura corporal rígida, que produz como efeito a impressão de estarmos diante de seres robotizados – tudo isso contribui para as impressões listadas na questão 2. Atente para outras impressões que podem ser expressas e sugira que as justifiquem.

4a. Apoie os(as) estudantes na compreensão de que as palavras selecionadas na questão 2 e o que os(as) levou a selecioná-las têm sentido negativo, associam o modo de ser e de estar das pessoas a coisas negativas.

4b. Na mediação dessa questão, considere que a cena escolhida para a abertura representa a versão original da *performance Cegos*, cuja proposta é, segundo o próprio grupo, “criticar a condição massacrante característica do trabalho corporativo iconizado nos trajes sociais que homens e mulheres das grandes metrópoles utilizam como armadura cotidiana” (disponível em: www.desviocoletivo.com.br/cegos; acesso em: 14 fev. 2022). Portanto, nessa *performance* em particular, o grupo

Converse com a turma

1. Descreva a cena retratada na fotografia. Os artistas estão representando que tipo de profissional? O que há de incomum na forma como esses profissionais estão caracterizados?
2. Quais impressões a caracterização dos artistas provoca em você? Copie no caderno todas as opções cabíveis. Você pode também escolher outras palavras que expressem sua impressão, se necessário.

alegria sujeira cegueira vivacidade
simpatia indiferença espontaneidade rigidez

3. Pense nestes elementos da caracterização dos artistas: as roupas, as cores, a expressão facial deles, a postura corporal. Explique como esses elementos ajudaram na construção das impressões que você identificou na questão 2.
4. Considere o que você discutiu nas questões anteriores e reflita sobre as questões a seguir com os(as) colegas.
 - a) A imagem que a *performance* quer expressar sobre a condição desses profissionais é positiva ou negativa?
 - b) Em sua opinião, esses profissionais representados estariam cegos por que e para o quê?

Vale a pena assistir!

Quando o grupo Desvio Coletivo executou a *performance Cegos* em Feira de Santana, na Bahia, a TV Olhos D'Água, da Universidade Estadual de Feira de Santana, preparou uma reportagem sobre o evento. Como será que os moradores reagem ao ver os artistas cobertos de lama? Como será que interpretam a *performance*? Esses são alguns dos fatos interessantes mostrados na reportagem.

Procure pelo vídeo na internet combinando as expressões “TV Olhos D'Água” e “Desvio Coletivo”.



Cena da *performance Cegos*, realizada na cidade de Feira de Santana (BA), em 2015.

58

parece atribuir os motivos da cegueira ao ritmo escravizante do trabalho ou do mundo dos negócios. Em suas diversas apresentações pelo Brasil e pelo mundo, o grupo tem trazido variações dessa *performance*, na qual a crítica se desloca para outros eixos, como a destruição ambiental e o consumismo.

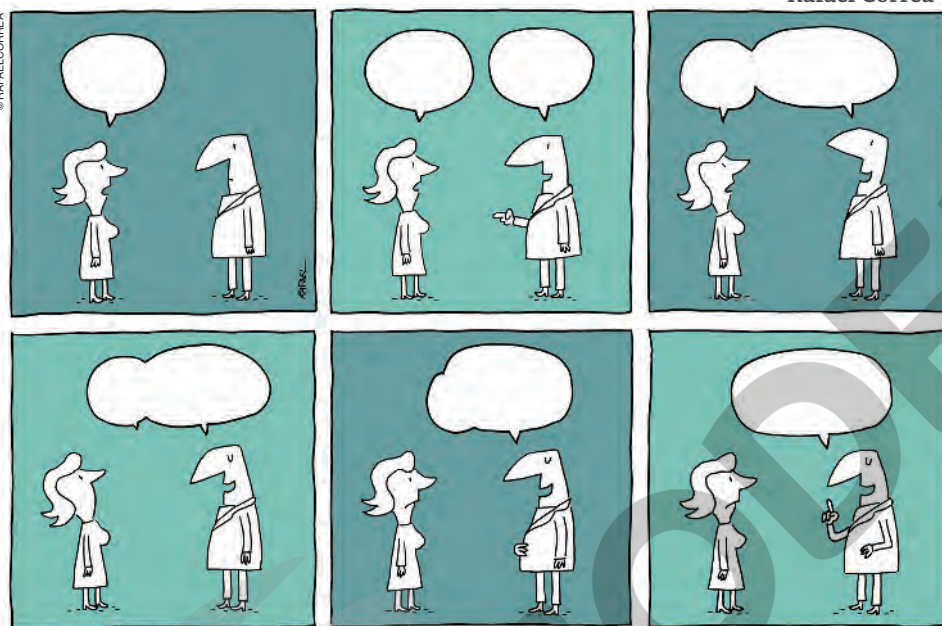
Como você observou, ao executar a *performance Cegos*, os artistas interagem com o público, provocando impressões nele e fazendo-o refletir. Para tanto, usam diferentes linguagens, como o vestuário, as cores, as expressões faciais e a linguagem corporal.

As linguagens são sistemas de signos usados para a comunicação e para a ação. Cada linguagem usa diferentes sistemas de signos. O vestuário, por exemplo, tem como sistema de signos as roupas e os acessórios. Ao ver os artistas portando traje social e pastas de trabalho, você certamente atribuiu significados a esses itens.

Para comentar suas impressões e ideias sobre a *performance* com seus(suas) colegas, você utilizou a **linguagem verbal** (*verbális*, do latim, que significa “palavras”), que tem como sistema de signos as palavras. Para nos comunicarmos com palavras, usamos uma língua. Podemos usar, por exemplo, o português, o inglês, o espanhol, o francês, o italiano, o alemão etc.

As demais linguagens são chamadas de **linguagens não verbais**. É o caso da linguagem do vestuário, da linguagem corporal, da dança, da pintura, da música, entre outras.

2. Agora que você já sabe o que é linguagem, leia a tira a seguir, do cartunista Rafael Corrêa. Em seguida, responda às questões.



Catálogo do 42º Salão Internacional de Humor de Piracicaba. São Paulo: Centro Nacional de Humor Gráfico de Piracicaba, 2015. p. 82.

2a. Primeiro uma mulher está falando algo para um homem. Em seguida, ele também fala. Depois, parece que as falas deles se misturam, até que, no quarto quadrinho, ele passa a falar por ela e, no final, apenas o homem está falando.

2b. Ele usou os rabichos dos balões de fala para indicar o momento em que cada personagem está falando e o momento em que a personagem masculina vai dominando a interação e “devora” a voz da personagem feminina. Também colocou uma cena em cada quadrinho para o leitor compreender a sequência da história.

2c. No começo, a expressão facial das personagens parece mais neutra. No quarto quadrinho, a mulher parece espantada, olhando para cima. No quinto e no sexto quadrinhos, ela parece descontente, com os lábios voltados para baixo. Chame a atenção para o quarto quadrinho, no qual o balão da mulher está incorporado ao do homem e os dois rabichos estão direcionados para o homem, e a mulher aparece sem o traço que representa a boca, sinalizando a perda do seu direito à fala. Enquanto isso, a personagem masculina parece muito satisfeita e segura de si, com os olhos semicerrados e um sorriso nos lábios. No último quadrinho, ele está com o dedo em riste, como se estivesse dando uma “lição” à mulher.

2d. Resposta: II.

2e. Resposta pessoal. Sugestão: a tira critica o comportamento de algumas pessoas, que, em vez de respeitar a opinião do outro em um diálogo, desrespeita o direito do outro à fala. O fato de a personagem que tem a sua voz “caçada” ser uma mulher também pode indicar uma crítica a comportamentos machistas.

O que levo de aprendizagens deste tópico

Oriente os(as) estudantes a retomarem as questões iniciais: *Afinal, o que é língua? Língua e linguagem são a mesma coisa? O que é língua e qual a importância dela?* Neste momento, espera-se que os(as) estudantes consigam perceber que, quando nos referimos à linguagem, estamos falando das diversas formas que temos de nos comunicar e de agir no mundo; que essas formas se constituem como diferentes sistemas de signos que usam diferentes recursos para criar, elaborar aquilo que queremos dizer, comunicar ou realizar. Também se espera que percebam que a língua é uma das linguagens que temos e que se constitui de um sistema de signos que usa palavras na produção das falas. Confira se ficou clara para a turma a diferença entre linguagem verbal e não verbal. Para as primeiras sínteses,

- Qual história é contada na tira?
- Explique como o artista usou a linguagem característica das histórias em quadrinhos (balões, quadros) para mostrar o andamento da conversa entre as personagens.
- Descreva o que muda na expressão facial e na linguagem corporal das personagens ao longo dos quadrinhos. O que essas mudanças nos mostram sobre o estado de espírito delas?
- A tira retrata um diálogo, situação em que as pessoas utilizam principalmente a **linguagem verbal**. Se as personagens estão usando a língua portuguesa, como poderia começar a fala da personagem masculina no último quadrinho? Escolha a opção que mais combina com os sentidos que você construiu da tira, apoiando-se na **linguagem não verbal**.
 - Você tem toda razão! Seus argumentos são coerentes e eu concordo que...
 - Eu, que entendo muito mais desse assunto do que você, devo lhe dizer que...
- Em sua opinião, que sentidos o autor pretende produzir com essa tirinha? O que ele está criticando ou denunciando?

O que levo de aprendizagens deste tópico

Agora é hora de voltar às questões do início do capítulo e verificar se, com toda esta conversa, você consegue respondê-las de forma mais completa.

- Afinal, o que é linguagem?
- Língua e linguagem são a mesma coisa?

Apresente uma síntese do que vimos até aqui e não se esqueça de considerar as informações dos boxes, certo?

Língua

O que você poderá aprender

Língua é um **sistema de signos formado por palavras que se combinam em frases, as quais formam enunciados de acordo com determinadas regras**. Com ela, **aprendemos o mundo** e, por meio dela, podemos **interagir** com as pessoas.

A ideia de que, com o uso da língua, podemos **interagir** com as pessoas já foi discutida anteriormente. Vamos ver agora como, por meio da língua, **aprendemos o mundo**.

- O que significa dizer que com a língua aprendemos, captamos o mundo?
- Será que significa que as palavras carregam as características das coisas que elas nomeiam?

entendemos ser fundamental a sua mediação. Propomos que sejam realizadas no coletivo, de modo a garantir que todos possam retomar as discussões realizadas até o momento.

Sugestão de organização de sínteses: A forma mais fácil, nesta etapa, é propor que realizem, em conjunto, a produção da síntese em forma de itens, de modo que enumerem tudo o que considerarem importante destacar sobre o que discutiram e aprenderam a respeito de linguagem e língua. Essa forma de relacionar as informações pode evoluir para outras, como o esquema e o mapa conceitual. Caso considere pertinente, você já pode propor um primeiro exercício de aproveitamento dos itens listados em um esquema simplificado. Veja os esquemas no final do livro.

1. Leia um trecho do livro **Marcelo, marmelo, martelo**, em que o menino faz perguntas sobre tudo:

Marcelo, marmelo, martelo

[...]

Uma vez, Marcelo cismou com o nome das coisas:

— Mamãe, por que é que eu me chamo Marcelo?

— Ora, Marcelo foi o nome que eu e seu pai escolhemos.

— E por que é que não escolheram martelo?

— Ah, meu filho, martelo não é nome de gente! É nome de ferramenta...

— Por que é que não escolheram marmelo?

— Porque marmelo é nome de fruta, menino!

— E a fruta não podia chamar Marcelo, e eu chamar marmelo?

No dia seguinte, lá vinha ele outra vez:

— Papai, por que é que mesa chama mesa?

— Ah, Marcelo, vem do latim.

— Puxa, papai, do latim? E latim é língua de cachorro?

— Não, Marcelo, latim é uma língua muito antiga.

— E por que é que esse tal de latim não botou na mesa nome de cadeira, na cadeira nome de parede, e na parede nome de bacalhau?

— Ai, meu Deus, este menino me deixa louco!

Daí a alguns dias, Marcelo estava jogando futebol com o pai:

— Sabe, papai, eu acho que o tal de latim botou nome errado nas coisas. Por exemplo: por que é que bola chama bola?

— Não sei, Marcelo, acho que bola lembra uma coisa redonda, não lembra?

— Lembra, sim, mas... e bolo?

— Bolo também é redondo, não é?

— Ah, essa não! Mamãe vive fazendo bolo quadrado...



Língua

1a. Espera-se que os(as) estudantes percebam que Marcelo questiona o fato de as palavras da língua não terem as características dos objetos que nomeiam. Ou seja: está insatisfeito com o fato de as palavras serem criadas arbitrariamente, por mecanismos de convenção social, e não de acordo com as coisas que nomeiam. Observe que, quando o garoto propõe “sentador” para “cadeira”, ele está tentando nomear o objeto associando a ele a sua função – **usado para sentar**. Esse tipo de procedimento é legítimo em muitas palavras que fazem parte da nossa língua, como **abridor** (que serve para abrir), **escorregador** (que serve para escorregar). Também é muito usado por crianças em fase de aprendizagem da linguagem, quando tentam nomear algo ou se referir a alguma ação que ainda não lhes é conhecida: dizer “Vou **descargar**” para dar descarga, por exemplo.

1b. Espera-se que os(as) estudantes percebam que o pai de Marcelo tenta justificar a origem da palavra **bola** fazendo um vínculo entre o significado (algo redondo) e a sonoridade da palavra. A explicação do pai contradiz o que estudamos neste capítulo sobre a não correspondência entre as palavras e as características das coisas que nomeiam. Pode ser interessante discutir com os(as) estudantes por que as personagens acham que bola lembra uma “coisa redonda”. Provavelmente, uma das possibilidades de relacionar a bola a algo redondo esteja no próprio movimento que fazemos com a boca ao pronunciar a palavra **bola**.

1c. Espera-se que os(as) estudantes respondam que Marcelo afirma que nem todo bolo é redondo, assim como os bolos quadrados de sua mãe.

2a. Espera-se que os(as) estudantes percebam que as três palavras indicam objetos que “servem” para apagar, apontar e moer.

2b. Espera-se que os(as) estudantes respondam que Marcelo achou que, como a cadeira “serve para sentar”, ela deveria seguir a mesma lógica das palavras que acabamos de mencionar e se chamar “sentador”.

3. Espera-se que os(as) estudantes percebam que, nesse caso, o menino levou em conta o fato de o travesseiro servir para apoiar a cabeça das pessoas, daí a troca da ideia básica contida no radical – **cabeça** em vez de **travessa** (embora a terminação **-eiro** tenha sido mantida).

4. Resposta pessoal. É possível argumentar que as palavras propostas por Marcelo podem parecer mais apropriadas, por-

O pai de Marcelo ficou atrapalhado. E Marcelo continuou pensando:

“Pois é, está tudo errado! Bola é bola, porque é redonda. Mas bolo nem sempre é redondo. E por que será que a bola não é a mulher do bolo? E bule? E belo? E bala? Eu acho que as coisas deviam ter nome mais apropriado. Cadeira, por exemplo. Devia chamar sentador, não cadeira, que não quer dizer nada. E travesseiro? Devia chamar cabeceiro, lógico! Também, agora, eu só vou falar assim”.

[...]

ROCHA, Ruth. Marcelo, marmelo, martelo. In: **Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias**. 2. ed. São Paulo: Salamandra, 2011. p. 9-13.

- No trecho lido, quando Marcelo questiona a mãe e o pai, o que o menino quer entender sobre as palavras e as coisas do mundo?
 - No diálogo entre pai e filho, que explicação o pai tenta dar para a *bola* ter esse nome?
 - Como Marcelo põe em dúvida a explicação do pai?
- Observe estas palavras terminadas com *-dor*: *apagador*, *apontador*, *moedor*.
 - O que elas têm em comum quanto ao significado?
 - Considere sua resposta ao item anterior e explique qual critério Marcelo seguiu para propor a troca da palavra *cadeira* por *sentador*.
 - Ao propor a troca da palavra *travesseiro* por *cabeceiro*, Marcelo também levou em consideração a função do objeto. Explique essa afirmação.
 - Em sua opinião, os novos nomes das coisas propostos por Marcelo são realmente “mais apropriados”? Por quê?
 - No fim do fragmento, o menino declara que, dali em diante, ele só vai “falar assim”. O que você acha que acontecerá se ele realmente cumprir sua promessa?

Marcelo está insatisfeito com um aspecto muito interessante da língua: o fato de que **as palavras não têm as características das coisas que nomeiam**. Não existe razão para a mesa se chamar “mesa”, ou para a parede se chamar “parede”.

Observe que a relação que o pai de Marcelo tenta estabelecer — dizendo que a palavra *bola* lembra uma coisa redonda — também não acontece, como comprovado pelo filho com a palavra *bolo* para nomear doces que são tanto redondos quanto quadrados.

62

que levam a uma associação mais imediata entre a palavra e o que ela significa. Entretanto, em última instância, as palavras propostas por ele continuam remetendo a outras palavras (*sentar* e *cabeça*, por exemplo) que, da mesma forma, não têm relação alguma com as características das coisas que nomeiam.

5. Espera-se que os(as) estudantes percebam que isso poderia prejudicar a comunicação do menino com as outras pessoas, pois os nomes que ele atribui às coisas não são os que foram definidos pelas negociações entre os falantes da língua portuguesa.

Clipe

O **latim** era a língua falada pelos romanos há aproximadamente dois mil anos. Nessa época, os romanos conseguiram dominar diversos povos — até mesmo os que habitavam a região hoje correspondente a Portugal. Alguns desses povos aprenderam o latim com os dominadores, mas falavam essa língua do seu jeito, misturando-a com suas próprias línguas. Nasceram, assim, vários idiomas novos que eram baseados no latim, sendo a **língua portuguesa** um deles.

Ou seja, as palavras não são os objetos, elas apenas carregam a ideia deles. Por meio das palavras captamos o que conhecemos desses objetos e podemos falar deles: dos que estão à nossa vista e dos que não estamos vendo. Olhamos para um cavalo, aprendemos que essa palavra o nomeia e, portanto, passa a “carregar” a ideia desse animal. Podemos, por exemplo, ouvir falar de um cavalo galopando no campo, e sabemos do que se trata, mesmo sem estarmos vendo o cavalo ou o campo. Podemos contar um fato que aconteceu conosco ou com outra pessoa e falar sobre o que pensamos e sentimos a respeito, depois de termos vivido, presenciado ou conhecido o fato, porque vamos aprendendo as ideias que as palavras carregam.

6. Afirmamos anteriormente que as palavras não têm as características das coisas que nomeiam. Mas veja só o que acontece quando um poeta cisma em mudar isso!



CASTRO, E. M. de Melo e. *Pêndulo*. 1962. Poema enviado e autorizado pela Sociedade Portuguesa de Autores, Lisboa.

- a) Você sabe o que é um pêndulo?
 b) Observe como a palavra está disposta na página. O que esse poema visual quer mostrar em relação a essa palavra?

7. Leia as frases a seguir e observe as palavras em destaque:

Adoro ouvir o som do **bem-te-vi** pela manhã.
 O **tique-taque** do relógio da sala atrapalha meu sono.

- a) Você saberia explicar por que o pássaro recebe o nome de *bem-te-vi* e o barulho do relógio recebe o nome de *tique-taque*? Pode-se dizer que essas palavras têm relação com as coisas que nomeiam?
 b) Por que você acha que são criadas palavras desse tipo?

6a. Caso considere necessário, sugira uma busca ao dicionário para confirmar o significado de **pêndulo**: “s.m. 3 corpo pesado, pendurado num ponto fixo, e que oscila em movimento de vaivém”. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa – 3.0**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010. Também pode ser interessante utilizar um buscador de imagens da internet.

6b. Resposta pessoal. Espera-se que os(as) estudantes percebam que o poema quer mostrar o movimento que um pêndulo faz.

7a. Espera-se que os(as) estudantes respondam que sim. No caso do bem-te-vi, o nome que lhe foi dado parece o seu gorgear, tenta imitar o seu “cantar”. No caso da palavra **tique-taque**, ela é semelhante ao som que o relógio faz. Professor(a): vale esclarecer aos(as) estudantes que o pássaro tem um nome científico – *Pitangus sulphuratus*. A onomatopeia **bem-te-vi** é o nome popular atribuído a ele.

7b. Espera-se que os(as) estudantes considerem que palavras desse tipo são criadas para “imitar os sons que existem no mundo”. Professor(a): caso considere pertinente, complemente explicando que essas palavras foram formadas pela reprodução aproximada de um som, usando os recursos de que a língua dispõe. Esse processo de formação de palavras é conhecido como onomatopeia.

Atividade complementar

Como complemento a essa sequência em que discutimos língua, sugerimos uma atividade de pesquisa. Os(as) estudantes farão essa atividade com o objetivo de conhecer algumas curiosidades sobre as línguas em geral e sobre a língua portuguesa em particular. Como resultado dessa pesquisa, serão produzidos pequenos textos do tipo “Você sabia?” – que comporão um painel cujo título será “Curiosidades da língua”.

A pesquisa proposta é bastante específica, direcionada. Não é objetivo, neste momento, focar aspectos procedimentais do trabalho de pesquisa, tampouco uma abordagem processual do gênero solicitado para a produção – que serão tratados ao longo da coleção. O principal objetivo aqui é possibilitar que os(as) estudantes possam conhecer, por meio de uma rápida busca, “curiosidades” sobre a língua.

Propomos que você organize a sala em grupos pequenos e que, definidas as equipes de trabalho, divida entre os grupos as questões abaixo propostas e as que você possa preparar no coletivo.

1. Vocês sabem quantas línguas há no mundo além do português?
2. Quantos países falam a língua portuguesa no mundo?
3. Sabem se o português falado nesses países é igual ao que falamos?
4. Todas as línguas que existem são faladas e escritas?
5. Sabem se há uma língua mais simples que a outra?
6. E há língua melhor e pior?
7. De onde veio a nossa língua?
8. No Brasil, há outras línguas além do português?
9. O português falado no Brasil é igual em todas as regiões?

Apesar de o ensino de procedimentos de pesquisa não ser o foco, é importante orientar os(as) estudantes a pesquisarem o assunto relacionado às perguntas.

Na elaboração do texto, chame a atenção dos(as) estudantes para:

- a escrita concisa do texto;
- a legibilidade do cartaz com o texto de curiosidade: com letra legível e em tamanho adequado a uma leitura a certa distância; além disso, deve estar bem apresentável e conter uma imagem relacionada ao tema;
- a apresentação da referência à fonte de pesquisa.

Os alunos deverão montar o painel “Curiosidades da língua”, que poderá ficar exposto na sala ou em lugar de destaque na escola.

Como você viu, há diversas maneiras de formar palavras e sempre podem ser criadas novas palavras.

As palavras são tão poderosas que podemos usá-las para construir outros mundos que nem existem na realidade. Por meio delas, podemos criar mundos inteiros com coisas que não existem e, muitas vezes, até inventar novas palavras para nomear o que imaginamos. É assim que surgem, por exemplo, palavras como *quadribol*, um jogo criado pela autora da série Harry Potter. Pense nos filmes de super-heróis, como **Homem de Ferro**, **Mulher-Maravilha**, entre outros. Mundos inteiros são criados pela linguagem verbal (quando o roteirista escreve a história) e também por linguagens não verbais (quando o roteiro se torna filme).



Cena do filme **Mulher-Maravilha**. Direção de Patty Jenkins. EUA, 2017.

Sintetizando, podemos dizer que a língua nos possibilita **aprender** a realidade, falar das coisas que existem, permitindo-nos dizer como as vemos ou sentimos. E possibilita-nos, ainda, criar outras “realidades” feitas de elementos que não existem.

O que levo de aprendizagens deste tópico

Agora que você já discutiu os textos com a turma, retome as perguntas feitas anteriormente:

1. Afinal, o que é língua e qual a importância dela?
2. Qual é a importância dela como linguagem?
3. As palavras se parecem com as coisas e com os objetos que elas nomeiam?

Tópico 2 — Enunciado, discurso, intencionalidade e sentido

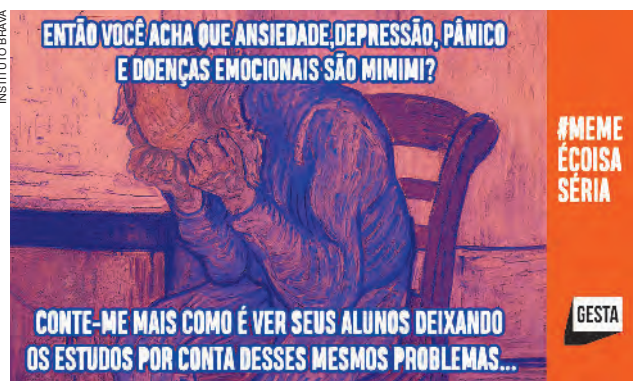
O que você poderá aprender

Você já percebeu que nem sempre o que a gente diz é entendido pelas pessoas do modo como desejamos?

Nunca aconteceu de você se envolver em mal-entendidos e até em brigas porque interpretou de um jeito “errado” o que o outro disse? Ou o contrário?

- Por que será que os mal-entendidos acontecem?

Uma organização sem fins lucrativos elaborou uma campanha de conscientização com base em memes. Leia uma das peças da campanha e responda às questões.



Disponível em: <http://gesta.org.br/memes/engajamento-escolar/>. Acesso em: 14 fev. 2022.

1. O que significa a gíria *mimimi*?
2. Qual é o público-alvo dessa peça? Qual trecho foi importante para você deduzir isso?
3. Apenas as pessoas que fazem parte desse público-alvo costumam achar que “ansiedade, depressão, pânico e doenças emocionais são mimimi”, ou você já ouviu outras pessoas dizendo a mesma coisa? Explique sua resposta.
4. Copie no caderno a opção que completa adequadamente a frase.

Quando os criadores dessa campanha dizem ao seu público-alvo: “Conte-me mais como é ver seus alunos

Tópico 2

1. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP02, EF69LP04, EF69LP05, EF67LP08) Com esta atividade, esperamos que os(as) estudantes percebam que, sempre que usamos a língua e outras linguagens, produzimos **enunciados** que se destinam a alguém, em determinado momento e lugar, e têm objetivos muito específicos. Em sua interação, os interlocutores produzem **discursos** e atribuem sentidos ao que leem ou ouvem.

Além disso, a atividade possibilita que os(as) estudantes percebam que construímos nossos discursos em **diálogo** com outros discursos. Na peça da campanha de conscientização analisada, foi construído um discurso que prega a importância de os professores levarem a sério as doenças psiquiátricas e emocionais que podem acometer os(as) estudantes, pois esses males podem ter consequências graves, como a evasão escolar. Para isso, a peça retoma e contesta o discurso segundo o qual tais doenças seriam “mimimi”, ou seja, apenas queixas sem fundamento. Ao conduzir a discussão coletiva inicial, certifique-se de que a turma reconhece, no texto, a presença desses discursos contrastantes.

1. Significa queixa sem fundamento. É bastante usada para menosprezar e desqualificar o discurso de alguém, quando essa pessoa diz estar sofrendo ou incomodada com algo.
2. O público-alvo são os professores, e o trecho que nos leva a concluir isso é “seus alunos”.
3. Provavelmente, os(as) estudantes responderão que já ouviram outras pessoas dizendo a mesma coisa, pois esse é um discurso que circula bastante na sociedade.
4. Questionar esses leitores, fazendo-os refletirem sobre as consequências reais que essas doenças têm na vida de crianças e adolescentes.

Glossário

Doenças emocionais: também conhecidas como doenças psicossomáticas, manifestam-se no plano físico, mas têm origem emocional.

5. Espera-se que os(as) estudantes concluam que os criadores da campanha não concordam com essa afirmação. Eles a apresentam na peça com o objetivo de questioná-la, não de endossá-la.

6. Fazer com que os professores (e, de maneira secundária, todos os membros da comunidade escolar) repensem a ideia, infelizmente bastante comum, de que ansiedade, depressão e outros problemas seriam queixas sem importância, “desculpas” dadas pelos(as) estudantes para não se dedicar aos estudos. Em vez disso, a peça propõe que esse público-alvo pense nas consequências que tais doenças têm na vida de crianças e adolescentes, muitas vezes levando-os à evasão escolar.

7. Resposta pessoal. Sugestão: Sim. Ao tratar com tanta expressividade uma pessoa que, pela linguagem corporal, comunica sofrimento psíquico, a imagem ajuda a chamar a atenção do público-alvo e sensibilizá-lo para a questão abordada.

8. O *slogan* foi incluído para esclarecer ao leitor que aquele não é um meme comum, que busca apenas divertir. É uma produção que se utiliza da linguagem e do padrão composicional dos memes para comunicar uma mensagem séria, a fim de provocar reflexão e mudança de atitude.

9a. Espera-se que os(as) estudantes percebam que a garota pretende comprar um biquíni novo e menor do que o anterior.

9b.I. Espera-se que os(as) estudantes respondam que o pai entendeu que o biquíni não cabia mais, que estava pequeno.

9b.II. Espera-se que os(as) estudantes respondam que a filha quis dizer que o biquíni estava grande demais para ela, agora que tinha se tornado uma adolescente, mais feminina. Por isso queria um menor.

9c. Espera-se que os(as) estudantes percebam que sim, porque pai e filha estavam atribuindo sentidos diferentes à afirmação “não serve mais”, dada pela filha em relação ao biquíni.

deixando os estudos por conta desses mesmos problemas”, eles pretendem:

- incentivar esses leitores a participar da campanha, contando casos em que alunos seus deixaram a escola por conta de ansiedade, depressão e outros problemas;
 - questionar esses leitores, fazendo-os refletir sobre as consequências reais que essas doenças têm na vida de crianças e adolescentes.
5. Você diria, portanto, que os criadores da campanha concordam com a afirmação de que “ansiedade, depressão, pânico e doenças emocionais são mimimi”? Explique sua resposta.
6. Considerando as análises que fez, explique qual é a finalidade dessa peça.
7. A imagem que compõe o meme é a pintura **Homem velho com a cabeça em suas mãos**, produzida em 1890 pelo pintor holandês Vincent van Gogh. Em sua opinião, a escolha dessa imagem contribui para que a peça cumpra sua finalidade? Justifique sua resposta.
8. O *slogan* dessa campanha é **Meme é coisa séria**, que aparece como uma *hashtag* – **#memeécoisaséria**. Explique por que esse *slogan* foi incluído nessa e em outras peças, considerando que elas circulam nas redes sociais da mesma forma que os memes comuns.
9. Agora leia uma pequena crônica de Luis Fernando Verissimo para responder às questões:

Pai não entende nada

- Um biquíni novo?
— É, pai.
— Você comprou um no ano passado!
— Não serve mais, pai. Eu cresci.
— Como não serve? No ano passado você tinha 14 anos, este ano tem 15. Não cresceu tanto assim.
— Não serve, pai.
— Está bem, está bem. Toma o dinheiro. Compre um biquíni maior.
— Maior não, pai. Menor.
Aquele pai, também, não entendia nada.

VERISSIMO, Luis Fernando. **Pai não entende nada**. Porto Alegre: L&PM, 1991. p. 26. © by Luis Fernando Verissimo.

Clipe

Hashtag

Hashtag é o termo em inglês usado para se referir a **palavras-chave**, que podem ser compostas de uma ou mais palavras. Quando composta com mais de uma palavra, elas aparecem sem segmentação, como se fossem uma única palavra. Antes delas, sempre aparece o símbolo # (cerquilha), como em **#memeécoisaséria**. As *hashtags* são usadas nas redes sociais e em outros meios digitais, e o leitor pode clicar sobre elas ou procurá-las no navegador de busca para ter acesso a todas as informações, imagens, vídeos, entre outros materiais, relacionados a elas.



ROBERTO ZOELLNER/ARQUINO DA EDITORA

- a) A garota pede um biquíni novo ao pai. O que ela pretende exatamente com esse pedido?
- b) Releia a resposta da garota à afirmação, feita pelo pai, de que havia comprado um biquíni no ano anterior.

“— Não serve mais, pai. Eu cresci.”

- I. Como o pai entendeu essa fala da filha?
 - II. O que a filha quis dizer com essa fala?
- c) Houve um mal-entendido entre pai e filha? Por quê?

Os interlocutores sempre têm **intenções muito específicas** em relação ao **discurso** que produzem para o outro. Essas intenções são chamadas de **intencionalidade discursiva**.

Na situação apresentada na crônica que você acabou de ler, a filha constrói um **discurso** que tem uma **intencionalidade discursiva**: convencer o pai a dar dinheiro para ela comprar um biquíni menor.

O pai, considerando a informação dada pela filha de que o biquíni não serve mais, entende, em parte, a **intencionalidade** dela: está claro que sua intenção é convencê-lo a dar dinheiro para a compra de outro biquíni. No entanto, como ele não entende bem, supõe que ela quer um biquíni maior, e não menor.

Assim como acontece nessa crônica, nem sempre a compreensão que fazemos de um texto ou de uma fala, em uma conversa, coincide com o que nosso interlocutor tem a intenção de dizer.

É importante perceber que, no caso da crônica, esse **mal-entendido** foi cuidadosamente construído, com a intencionalidade de produzir o humor e provocar o riso.

O que levo de aprendizagens deste tópico

- E agora, depois dos exemplos discutidos, você saberia explicar por que os mal-entendidos acontecem?
- Tente elaborar uma resposta completa com seus(suas) colegas.

Tópico 3 — Língua e mudança, língua e variação, o uso da língua e as situações de comunicação

O que você poderá aprender

1. Você acha que a língua portuguesa que falamos hoje é igual à língua portuguesa falada quando ela surgiu?
2. Afinal, falamos todos a língua portuguesa do mesmo jeito?



SIMONE ZIASCHARQUIVO DA EDITORA

O que levo de aprendizagens deste tópico

Sugerimos que retome com os(as) estudantes os dois exemplos discutidos, primeiro a peça da campanha de conscientização e depois a crônica. Ao rever a peça da campanha, questione o que aconteceria caso alguns leitores não compreendessem a intencionalidade discursiva dos elaboradores e, desse modo, achassem que eles pretendiam endossar, apoiar a afirmação de que “ansiedade, depressão, pânico e doenças emocionais são mimimi”. Ajude a turma a concluir que, nesse caso, ocorreria um mal-entendido, assim como houve na crônica entre o pai e a filha – embora esta última situação constitua, é claro, um equívoco propositalmente criado para causar humor.

Pode-se concluir, portanto, que ocorrem mal-entendidos quando o interlocutor deixa de captar, total ou parcialmente, a intencionalidade de quem construiu o discurso.

Tópico 3

Neste tópico, sugerimos a observação de diferentes textos para que os(as) estudantes possam notar os dois princípios essenciais de qualquer língua: a mudança no tempo e a variação no espaço.

O primeiro texto tem a finalidade de possibilitar que os(as) estudantes observem as mudanças da língua no tempo (**variação histórica ou diacrônica**) e os demais possibilitam a observação das variações da língua em um mesmo tempo, mas em “espaços” (**variação sincrônica**) sociais diferentes: regiões (**variação dia-tópica**), grupos sociais (**variação diastrática**) e situações de comunicação (**variação diafásica**).

Para seu conhecimento, os textos procuram possibilitar que os(as) estudantes observem os diferentes níveis da língua sujeitos à variação. É possível identificar quatro níveis em que a variação linguística pode ocorrer:

1. No nível dos **sons** (fonológica). Exemplo: a palavra *porta* falada por um típico carioca, paulistano, paulista etc.
2. No nível da **estrutura de formação das palavras** (morfologia). Exemplos: ansio/anseio; se eu repor/se eu repusesse; fiquemos/ficamos.
3. No nível da **estrutura da frase** (sintaxe). Exemplos: Os home foru/Os homens foram; A moça que os olhos dela são verdes/A moça cujos olhos são verdes.
4. No nível do **vocabulário** (léxico). Exemplos: trem/comboio; mandioca/macaxeira.

Obviamente, não esperamos que os(as) estudantes lidem com os conceitos e as noções aqui sintetizados. Basta que eles(as) observem as possibilidades de mudança nesses diferentes níveis e espaços sociais.

Neste tópico, todo o percurso proposto promove o trabalho com as seguintes habilidades do eixo de Análise linguística e semiótica da BNCC: (EF69LP55), (EF69LP56).

Língua e mudança

- **a.** Espera-se que os(as) estudantes identifiquem tanto aspectos da linguagem verbal como da linguagem visual do anúncio que permitem deduzir que ele é antigo: palavras escritas de modo diferente do atual (**recommenda, commodidades, amostros, cosinha, atendida**); sintaxe pouco usual no português brasileiro de hoje (“Este estabelecimento se recommenda...”); o fato de o anúncio ser apenas em preto e branco; a ausência de imagens; a seleção de atributos positivos do hotel que fariam pouco sentido nos dias de hoje (disponibilidade de bons poteiros e estribarias).
- **b.** Resposta pessoal. Espera-se que os(as) estudantes mencionem, além das diferenças de grafia das palavras, aspectos relacionados ao suporte (o anúncio seria veiculado na internet, por exemplo), a presença de imagens/vídeos, o uso de imagens do hotel, a seleção de atributos positivos diferentes dos escolhidos (acesso a *wi-fi*, café da manhã incluso na diária, estacionamento gratuito).

Língua e mudança

- Leia o anúncio a seguir.



Disponível em: <http://imagenshistoricas.blogspot.com.br/2009/11/propagandas-antigas.html>. Acesso em: 16 fev. 2022.

- O anúncio sobre o Hotel Progresso circulou assim como está, no final do século XIX, em uma revista. Como é possível saber que ele é antigo?
- O que seria diferente no anúncio do Hotel Progresso se ele fosse criado nos dias de hoje?

• A língua e o tempo

Todas as línguas naturais faladas hoje têm séculos de existência. Algumas têm milênios. A cada geração há mudanças no modo de falar; muitas palavras “morrem” (param de ser usadas) e muitas outras “nascem” (são criadas), dependendo das nossas necessidades de comunicação. Além disso, uma língua sofre a influência de outras línguas. Por exemplo, muitas línguas tomaram emprestadas várias palavras do inglês quando o assunto é computador e tecnologia digital: palavras como *deletar, site, hardware, software, internet, mouse* e tantas outras passaram a ser comuns na nossa fala, a ponto de muitas delas já fazerem parte de nossos dicionários.

A língua é algo vivo! É falada por pessoas que, com o tempo, vão introduzindo mudanças no jeito de usá-la. A essas mudanças chamamos de **variação histórica**, e todas as línguas existentes estão sujeitas a esse tipo de variação.

Além das mudanças que ocorrem ao longo do tempo de uso da língua, há também mudanças motivadas por outros fatores.

Glossário

Asseio: limpeza.

Modicidade: moderação.

Amostros: amostras.

Sortimento: estoque.

Poteiros: locais para descanso de cavalos, vacas etc.

Estribarias: estabelecimento onde ficam principalmente cavalos.

Língua e variação

● Variação linguística no mesmo momento histórico

Além das mudanças que a língua sofre de uma geração para outra, das quais falamos anteriormente, ela também varia no mesmo momento histórico. Um dos fatores que provocam essa variação é a **região** de origem dos falantes.

1. Leia uma das criações do cartunista Douglas Ferreira. Depois, responda às questões.



Disponível em: <https://www.facebook.com/dezarranjoilheu/photos/a.1783675455184471/1714956338723050>. Acesso em: 14 fev. 2022.

- a) Santo Antônio de Lisboa é uma praia de Florianópolis. Sabendo disso, responda: como podemos saber que o diálogo dessa tirinha acontece entre um turista e um morador da região?
- b) O que você observou sobre o modo como as palavras aparecem escritas no texto do segundo balão?
- c) Junte-se a um(a) colega e, em voz alta, leia para ele(a) essa fala. Depois invertam os papéis. O que vocês notam de diferente em relação à forma como vocês usualmente pronunciam as palavras?
- d) Encontre na fala da segunda personagem:
 - I. uma palavra que você também usa no dia a dia, mas pronuncia de outra forma.
 - II. uma palavra que você nunca usou ou não costuma usar. O que acha que ela significa?
- e) Pela expressão facial da personagem no segundo quadrinho, como podemos descrever a reação dela à fala do morador? Você acha que a personagem compreendeu as instruções?

Quem é?

O trabalho de Douglas Ferreira

Nas redes sociais, o *designer* catarinense **Douglas Ferreira** mantém uma página em que publica tirinhas, *cartuns* e vídeos brincando com o jeito de falar dos “manezinhos da ilha” – apelido que se dá aos naturais de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina.

Variação na pronúncia das palavras

A língua pode variar em todos os seus níveis. Ela pode variar, por exemplo, no nível *sonoro*. É o que acontece quando as pessoas *pronunciam* as palavras de forma diferente. A essa variação chamamos popularmente de **sotaque**. Na tira de Douglas Ferreira, foram usados recursos da escrita (as letras) para imitar o sotaque característico dos naturais de Florianópolis, especialmente aqueles descendentes de portugueses que vieram do arquipélago dos Açores para o Brasil, no século XVIII.

Assim como o sotaque dos “manezinhos da ilha”, existem vários outros sotaques de regiões brasileiras que você provavelmente reconhece. Por exemplo, o sotaque nordestino, o gaúcho, o carioca, o mineiro e tantos outros.

1a. Espera-se que os alunos respondam que é possível saber disso em primeiro lugar pela própria pergunta, pois o homem desconhece a localização da praia. Já a outra personagem, pelo conhecimento que tem do caminho, provavelmente é moradora. Além disso, essa personagem tem um jeito de falar peculiar, que, como dito na introdução da atividade, representa o falar típico dos naturais da cidade.

1b. Na segunda fala da tira, algumas palavras foram escritas de uma forma diferente do usual para reproduzir um jeito de falar e um sotaque específicos.

1c. Respostas pessoais. As respostas podem variar conforme a região de origem dos(as) estudantes. Se forem naturais de Florianópolis, pode haver até mais semelhanças do que diferenças; ou, então, eles(as) podem considerar que a caracterização do sotaque na tirinha é exagerada. Se moram em outras regiões do país, podem perceber diferenças em relação ao “chiado” (*prazishquêrda*, *adepôsh* etc.), à pronúncia do ditongo em meu (“mô”), à troca do /i/ pelo /e/ em “derêita”, entre outros aspectos. Professor(a): em alguns casos, as palavras foram grafadas de uma forma que reproduz não o sotaque específico dos naturais de Florianópolis, mas, na verdade, a pronúncia de boa parte da população brasileira. Por exemplo, é comum no português brasileiro de quase todas as regiões a troca do /e/ pelo /i/ em sílabas iniciais átonas de algumas palavras, do /o/ em sílaba final átona por /u/ (“quirídu” em vez de *querido*) e a eliminação do -r que marca o infinitivo dos verbos (“siguí” em vez de *seguir*).

1d. A resposta às perguntas desta questão poderá variar de acordo com o território de origem do(a) estudante. Caso os(as) estudantes identifiquem alguma palavra desconhecida, sugira uma busca do vocábulo no dicionário e discuta com eles(as) as palavras sinônimas que aparecem, de modo que identifiquem qual é a utilização na região.

1e. A personagem ficou espantada, surpresa com o sotaque do morador. Quanto à segunda pergunta – se ela compreendeu as instruções –, espera-se que os(as) estudantes respondam que provavelmente compreendeu, porque, apesar das diferenças no sotaque e no léxico, os falantes das diferentes regiões do Brasil costumam se entender. Para isso, contribui não só a unidade linguística proporcionada pelo uso do português em todo o território, mas também o contexto pragmático: na tirinha, como a pessoa está pedindo informações para localizar uma praia, não é difícil deduzir, por exemplo, que **cambar** significa virar com o carro.

1. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP05, EF69LP55) A tira de Douglas Ferreira brinca com o falar característico dos “manezinhos da ilha”, apelido dado aos naturais de Florianópolis, principalmente àqueles com ascendência açoriana. Na tira, são abordadas variações relativas aos níveis *lexical* (vocabulário) e *sonoro* (sotaque) da língua. Se possível, antes ou depois da atividade, é interessante possibilitar à turma acesso ao canal de vídeos de Ferreira, de modo que os(as) estudantes possam *ouvir* as personagens e comparar com a representação escrita de seu falar. Em geral, o sotaque dos “manezinhos” é considerado chiado, cantado e muito rápido, e são essas características que Ferreira busca reproduzir em seus vídeos humorísticos. O canal “Dezarranjo Ilhéu” está disponível em: www.youtube.com/channel/UCQXvvV3GHnldcb2me9ua3ew. O diálogo que se lê na tirinha é apresentado no vídeo “GPS”, disponível em: www.youtube.com/watch?v=IsFpEZ6YUj0. Acessos em: 22 jan. 2022.

2. HABILIDADES FAVORECIDAS

(EF69LP03, EF69LP05, EF69LP55) Com a tira do Mutum, objetivamos que os(as) estudantes percebam a diferença que há nos falares, dependendo do grupo social a que pertencemos (urbano × rural e a possível diferença em relação ao grau de escolarização). Aqui, trata-se de observar como isso se reflete em diferença na construção das palavras.

2a. O garoto faz um elogio à quantidade de comida que a tia coloca à mesa, e ela entende que ele está reclamando da falta de comida.

2b. Resposta pessoal. Fique atento às manifestações de juízo de valor que induzam a preconceito linguístico nas respostas a esta questão. É provável que os(as) estudantes digam que a tia fala errado. Caso isso ocorra, questione-os(as) (*será?*) e combine que voltem a esta questão após a observação e análise dos textos (para concluir que, na verdade, trata-se de uma variedade da nossa língua). Para este momento, basta que percebam que se trata de uma forma de falar muito comum nas regiões rurais, onde o acesso a outras variedades é mais limitado.

2c.I. Quis dizer que havia grande quantidade de comida.

2c.II. Entendeu que o menino reclamava de haver pouca comida.

2c.III. O mal-entendido foi causado pelo sentido que a tia atribuiu à palavra **fartura**, usada pelo garoto.

2d. Porque ele se surpreendeu com a forma como a tia entendeu a sua fala, uma vez que queria dizer exatamente o contrário.

2e. Espera-se que os(as) estudantes percebam que em todas elas houve a troca do **r** pelo **l** (e vice-versa). É importante que eles(as) notem que a troca do **l** pelo **r**, nesses casos, é criteriosa e se constitui em uma regularidade na variedade caipira em relação às variedades de prestígio.

2f. Resposta pessoal. Espera-se que os(as) estudantes concluam que Mutum e os tios não compartilham a mesma maneira de falar a língua portuguesa. O garoto, que mora na cidade e tem acesso à escola, fala de uma maneira mais próxima da registrada nas gramáticas e nos dicionários (ou seja, da língua-padrão), ao passo que os tios usam uma variedade caipira ou sertaneja, também construída de acordo com certas regularidades, porém distinta da padrão. Isso pode provocar alguns mal-entendidos entre eles, como o apresentado na tira, mas certamente não impede a comunicação.

Como você pôde observar, a **variedade linguística** falada pelos moradores de determinada região pode se diferenciar de outras pela **pronúncia** das palavras (sotaque), pelo vocabulário utilizado (por exemplo, *cambar* em vez de *virar*), entre outras características.

Vamos analisar agora outros fatores que também geram variação no uso da língua.

2. Mutum mora na cidade e foi visitar a tia dele, que mora em um sítio muito longe da cidade. Leia:

Mutum



Moisés Gonçalves



GONÇALVES, Moisés. *Mutum*: 48 páginas de tirinhas. Bebedouro: Ed. do Autor, p. 14.

- Explique o que acontece nas duas cenas.
- O que você pode dizer sobre o modo como a tia de Mutum fala, considerando como está representado na escrita?
- Observe o significado da palavra **fartura**, usada por Mutum.

Fartura s.f. 1 estado de farto 2 quantidade mais do que suficiente; abundância 2.1 abundância de comestíveis ou provisões.

Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2020.

- Podemos dizer que a graça da tira se apoia no uso dessa palavra. O que o menino quis dizer ao usá-la?
 - Como a tia entendeu o que ele disse?
 - Levando em consideração o que você observou sobre a fala da tia, o que causou o mal-entendido?
- A expressão do garoto, no segundo quadrinho, indica certa surpresa. Por quê?
 - Observe três palavras retiradas da fala da tia: *mar*, *reclamã*, *fartando*. Veja, agora, essas mesmas palavras faladas e escritas de outra maneira: *mal*, *reclamar*, *faltando*. O que os dois grupos de palavras têm de diferente?
 - Você diria que Mutum e seus tios compartilham a mesma maneira de falar a língua portuguesa? Explique.

● Variedades linguísticas e preconceito

Entre as **variedades linguísticas** usadas pelos diferentes grupos sociais, há as **variedades urbanas de prestígio**. Elas são faladas pelas classes sociais que vivem nas grandes cidades e que têm maior poder econômico e grau de escolaridade. Essas são as variedades utilizadas na maior parte dos documentos, livros, jornais e revistas, palestras, programas de TV e rádio. Em muitas situações de comunicação, as pessoas com quem interagimos — oralmente ou por escrito — esperam que usemos essas variedades porque, historicamente, a sociedade sempre as valorizou. É por isso que convivemos com a noção de “erro”: se não sigo as normas dessas variedades urbanas de prestígio, falo errado!

O **preconceito linguístico** nasce daí: da ideia de que quem não fala ou não domina essas variedades prestigiadas é inferior. Esse modo de ver é que constitui um **erro**! Um **erro de compreensão** do que é a língua. Para a ciência que estuda as línguas como linguagem, nenhuma variedade é melhor ou pior. Todas as **variedades linguísticas** têm o **mesmo valor para seus falantes** e se prestam à comunicação, à interação entre nós.

Variação linguística e escolaridade

Dependendo do grupo social a que pertencemos e de nossa formação escolar, nossos falares podem ser diferentes. Costumamos falar como falam as pessoas que nos cercam porque aprendemos a falar com elas e, no dia a dia, também nos comunicamos com elas. Se desde pequenos frequentamos a escola e lemos muitos livros, nosso jeito de falar poderá ser diferente do jeito de falar de pessoas que nunca foram à escola e não convivem com livros.

3. Agora leia os diálogos a seguir, que podem ocorrer em qualquer cidade do Brasil.

Diálogo 1

- Boa noite! Gostaria de encomendar duas *pizza*.
- Boa noite, quais sabores?
- Pode ser calabresa e portuguesa.
- Mais alguma coisa?
- Sim, quero dois refrigerante também.

Diálogo 2

- Aí eu vi as menina saindo de casa naquela pressa!
- E pra onde foram?
- Ora, pra onde você acha? Saíram com os namoradinho delas!
- Sabia!

- a) Existe uma regra da gramática normativa que não está sendo seguida nos dois diálogos. Qual é?
- b) Isso acontece comumente em nossa fala?
- c) Suponha que o diálogo 2 fosse este:

3. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP55)

3a. Espera-se que os(as) estudantes identifiquem que, nas sequências “duas *pizza*, dois refrigerante, as menina”, e “os namoradinho”, o segundo elemento não recebe a marcação de concordância no plural.

3b. Espera-se que os(as) estudantes percebam que sim, que a marcação de plural apenas no primeiro elemento do sintagma nominal é característica do português brasileiro.

3c. Espera-se que os(as) estudantes respondam que a marcação do plural apenas no segundo elemento, tal como no diálogo, não ocorre no português.

— Aí eu vi a meninas saindo de casa naquela pressa!
— E pra onde foram?
— Ora, pra onde você acha? Saíram com o namoradinhos delas!
— Sabia!

- O texto continua com um problema em relação às regras da gramática normativa. É comum acontecer esse tipo de problema em nossa fala?

● As variedades linguísticas e suas regras

As variedades urbanas de prestígio não são as únicas que possuem normas e regras a serem seguidas. **Todas as variedades linguísticas possuem regras e normas internas.** As reflexões que você acabou de fazer demonstram isso: na variedade utilizada pelos interlocutores dos diálogos, a regra de marcação de plural não é a mesma da das variedades urbanas de prestígio.

No uso das variedades de prestígio da língua portuguesa, a regra geral é que todas as palavras que podem indicar quantidade (singular e plural) devem concordar entre si, em uma oração. Nesse caso, é esperado que se escreva **duas pizzas, as meninas**.

Já na variedade que os interlocutores usam nos diálogos lidos, a regra é marcar o plural apenas na primeira palavra (**duas pizza, as menina**). Veja que a regra é clara: não se pode marcar o plural em *qualquer* palavra, somente na *primeira*. Nessa variedade linguística, é aplicada a regra da economia: basta que uma palavra da oração indique a quantidade plural; as demais não precisam concordar com essa quantidade.

Olha só que curioso! =

Uma curiosidade: a regra da economia é muito usada na conjugação dos verbos em inglês. Observe o verbo falar (*to speak*) conjugado nas pessoas *eu, você, ele/ela, nós, vocês, eles/elas*:

I speak

You speak

He/she speaks

We speak

You speak

They speak

Apenas quando é conjugado na terceira pessoa do singular, o verbo recebe o acréscimo de um **s**.

4. A empresa oficial de turismo da cidade de São Paulo mantém um site chamado **Dicionário Paulistanês**. Leia uma das publicações do site.

Traduções



— *Pô, meo, vô pegá o busão pro trampo hoje. C tá ligado que tô no maior corre.*

— *Ouvi dizer que tá mór trânsito pros lados da Estaiada.*



— *Que zica! Ainda tinha que passar no Sacolão e comprar Mexerica...*

Fonte: SÃO PAULO TURISMO. **Dicionário Paulistanês**. Disponível em: <https://paulistanes.spturis.com.br/>. Acesso em: 22 jan. 2022.

- a) Junte-se a um(a) colega e copiem no caderno o quadro a seguir. Preenchem a primeira coluna com as palavras e expressões que aparecem sublinhadas no bate-papo. Na segunda coluna, “traduzam” essas palavras e expressões para a variedade linguística falada na região onde vocês moram, ou seja, escrevam as palavras que vocês usariam para comunicar as mesmas ideias.

Paulistanês	Tradução

- b) Os sublinhados do texto são *hiperlinks* nos quais é possível clicar para ler o significado das palavras. Levante hipóteses: como a criação de um *dicionário paulistanês* pode colaborar para o turismo na cidade?

4. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP55)

4a. Respostas pessoais. Sugestões: **meo** = vocativo informal e amistoso; em diferentes regiões do país, existem palavras usadas em contextos equivalentes; por exemplo, *sô*, *bichim*, *mermão* etc. **Busão** = ônibus. **Trampo** = trabalho. “C tá ligado” = Você está sabendo? “No maior corre” = em uma grande correria, muito atarefado. **Mor** = grande, enorme. **Estaiada** = nome de uma ponte da cidade. **Zica** = azar, situação ruim. **Sacolão** = estabelecimento comercial especializado na venda de hortifrúteis. **Mexerica** = fruta conhecida em outras regiões do país como tangerina ou bergamota.

4b. Respostas pessoais. Sugestão: o Dicionário tem um propósito prático, que é ajudar os visitantes da cidade a conhecerem gírias e regionalismos utilizados pelos moradores. Além disso, e talvez mais importante, pretende mostrar como a cidade tem uma cultura rica, única e, assim, atrair o interesse dos turistas.

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP05, EF69LP55)

1. Usam roupas mais formais: os homens, por exemplo, estão de gravata e um deles de terno. Estão bem penteados e com “ar” de seriedade. Chame a atenção para o fato de Urbanoide estar usando óculos escuros, o que parece pouco adequado à situação.

2. Espera-se que os(as) estudantes concluam que a situação é formal, não só pelo traje das personagens, por sua postura ereta e pelo fato de estarem em torno de uma mesa de reunião, mas também porque Urbanoide é alguém que, em tese, não as conhece e está sendo selecionado por elas, ao concorrer a uma vaga de emprego.

3. Não, porque ele usa uma linguagem mais informal (**tô, facu**), não é preciso nas informações (“vinte e poucos anos”) e é inadequado ao dizer que odeia processos seletivos para quem o está entrevistando.

4. Espera-se que em suas respostas os(as) estudantes considerem que o cartunista fez uso dessa linguagem intencionalmente: para mostrar que Urbanoide é uma personagem desligada, sem preocupações com as coisas do mundo adulto.

Língua e identidade

Uma vez que a sociedade é dividida em grupos, dependendo dos **grupos sociais** a que pertencemos, identificamo-nos com seus modos de falar: os jovens têm um jeito de falar que é diferente do jeito dos mais velhos. Por outro lado, certos grupos de jovens podem falar de modo diferente de outros, dependendo do **lugar** ou da **região** onde moram e também da **classe social** a que pertencem ou do grau de escolaridade que possuem.

O nosso jeito de falar nos dá uma **identidade**, porque ao mesmo tempo que nos faz **semelhantes** a um grupo também nos **diferencia** de outros. A forma como usamos a língua faz parte do que somos, faz parte de nossa **cultura**.

O interessante é que, apesar de todas as diferenças no modo de falar a língua portuguesa, todos nós somos falantes da língua que recebe esse nome. Apenas a falamos de modos diferentes. Esses modos diferentes de falar nossa língua são chamados de **variedades da língua portuguesa** ou **variedades linguísticas**.

Clipe

Diferentes regiões e diferentes vocabulários

Se você bancar o curioso, vai descobrir diferenças muito interessantes no vocabulário do português falado aqui e no mundo afora. Isso porque, como formamos diferentes grupos, as influências que cada um deles sofre de outras línguas acabam se refletindo em diferentes palavras que são usadas para fazer referência a uma mesma coisa. Essas diferenças todas levaram os pesquisadores da nossa língua a referir-se a ela como **português brasileiro**.

O uso da língua e as situações de comunicação

- Leia uma tira da personagem Urbanoide e responda às questões.

Urbanoide



Diogo Salles



SALLES, Diogo. Urbanoide, 29 out. 2012. Disponível em: <https://diogosalles.wordpress.com/2012/10/29/urbanoide/>. Acesso em: 31 maio 2022.

1. Repare nas informações da linguagem não verbal (o desenho): como é a aparência das pessoas? Como elas estão vestidas?
2. Considerando a postura das personagens no último quadrinho, a situação em que elas estão é mais séria, formal, ou mais descontraída, informal?
3. Urbanoide está em uma entrevista de emprego. O que ele falou e a maneira como falou estão adequados a essa situação? Explique.
4. Você acha que isso tem alguma relação com a intenção de fazer humor?

Glossário

Processo seletivo: no contexto da tirinha, é um processo pelo qual o candidato a uma vaga de emprego passa por testes e é entrevistado pelos possíveis empregadores.

5. Considerando suas respostas anteriores, você acha que é importante nos preocuparmos se estamos usando a língua de modo adequado à situação de comunicação em que estamos envolvidos? Em sua resposta, considere a situação da tirinha.

● Linguagem formal e linguagem informal

Já sabemos que sempre interagimos com alguém em determinado momento e lugar e que o que falamos e como falamos atende a objetivos muito específicos. O jeito como escolhemos **falar** — ou **escrever** — depende desses vários fatores. Ao considerá-los, podemos escolher usar um **modo de falar (um registro) mais formal ou mais informal**, em uma das variedades da língua.

Se vamos falar ou escrever para alguém que pouco conhecemos e que é mais velho ou uma autoridade, o que se espera é que usemos um **registro mais formal** e até mesmo uma variedade mais prestigiada. Se, ao contrário, estamos conversando com um irmão, um grande amigo ou alguém da mesma idade e situação social que nós, costumamos usar um **registro informal**, sem muita preocupação com a variedade da língua usada.

No uso da linguagem informal é comum aparecerem as **gírias** — que são palavras ou expressões usadas em sentido figurado, tais como: *maneiro, beleza, da hora, mão de vaca, meu irmão*.

Saber o modo adequado de usar a língua nas situações em que interagimos é muito importante para atingir nossos objetivos.

Língua oral ou escrita

Nas diferentes situações de comunicação em que nos envolvemos, podemos usar a **língua oral** ou a **língua escrita**. Independentemente de falarmos ou escrevermos, o que vai nos ajudar a decidir se usaremos a língua de modo mais formal ou informal, nesta ou naquela variedade, é a **situação de comunicação** em que estamos. Na tira da p. 74, Urbanoide e seus entrevistadores estavam usando a modalidade **oral** da língua, e a situação em que estavam exigia o uso da linguagem formal. Se quisesse realmente atingir o objetivo de conquistar a vaga de emprego, o mais adequado seria Urbanoide usar esse tipo de linguagem.

Pesquisando gírias de outras gerações

Você já parou para observar que muita coisa pode ter mudado na sua forma de falar em comparação a como seus pais ou seus avós falavam? Certamente você também já deve ter ouvido de seus pais ou avós que eles não entendem algumas expressões que você usa atualmente.

Pois, então, é hora de **unir** as gerações! Com os(as) colegas, organize grupos de trabalho para vocês montarem um pequeno dicionário

Clipe

No dia a dia, as pessoas circulam e se comunicam em vários lugares e situações: na **escola**, em **família**, no **trabalho**, em ambientes de entretenimento etc.

A lista de lugares e situações não tem fim! O mais incrível é que, em cada lugar e situação, temos um jeito diferente de falar ou de escrever, dependendo de **com quem, quando, onde** e **com quais objetivos** estamos interagindo.

5. Espera-se que os(as) estudantes percebam que sim. No caso de Urbanoide, por exemplo, considerando que o que ele falou e como falou não eram adequados, provavelmente isso lhe custou uma vaga de emprego.

Pesquisando gírias de outras gerações

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP35, EF69LP36, EF69LP39, EF69LP55, EF67LP21, EF67LP24)

Para o encerramento deste capítulo, propomos uma breve atividade de pesquisa que resultará na produção de verbetes para um dicionário temático. Ao analisar em grupos os dados coletados entre os familiares, é provável que os(as) estudantes observem diferenças entre as respostas, ainda que os pais ou outros adultos pertençam à mesma geração. É uma boa oportunidade para retomar outros fatores que provocam variação linguística. Pais que moravam em outra região do país ou pertenciam a grupos sociais específicos (*skatistas* ou roqueiros, por exemplo) podem ter utilizado, em sua adolescência, gírias diferentes daquelas empregadas por pais de outras áreas e grupos. Durante a produção dos verbetes, chame a atenção para a importância de indicarem o número de acepções, caso tenham mais de uma para a palavra ou expressão idiomática que constitui a gíria. Cabe salientar que essa produção não seguirá o rigor da produção de um verbete, mas deve se aproximar do modo como os verbetes se configuram: devem apresentar (1) a data aproximada em que o entrevistado declara ter sido comum utilizar a gíria; (2) o(s) sentido(s) da expressão (em caso de mais um sentido, cada um deve ser referido como uma acepção, com indicação de número, como nos verbetes de dicionários); (3) exemplos de frases/contextos em que são usadas.

O que levo de aprendizagens deste capítulo

Sugerimos que você vá formulando item a item, tentando resgatar cada momento da discussão, de forma linear. Nesse momento, é importante que os alunos compreendam que:

- A língua portuguesa, assim como todas as línguas, muda com o tempo (chamamos esse fenômeno de variação histórica).
- Há diferentes variedades da língua, conhecidas como variedades linguísticas.
- A língua varia de acordo com o espaço geográfico, o grupo social e o contexto em que estamos.
- Todas as variedades têm valor para os seus falantes.
- As variedades que têm maior prestígio são as urbanas, faladas pela parcela da sociedade com mais poder econômico e maior grau de escolaridade.
- A defesa do uso das variedades urbanas de prestígio, muitas vezes, gera preconceito, por se considerar que as outras formas da língua são erradas – portanto, quem não fala uma das variedades prestigiadas é discriminado.

de gírias de ontem e de hoje que deverá ser entregue aos seus pais. Assim, vocês poderão começar a se entender melhor durante as conversas. Que tal? Siga estes passos.

1. Individualmente, você e os(as) colegas deverão conversar com seus pais, outros familiares mais velhos (como avós ou tios, por exemplo), outros professores ou funcionários da escola, e consultá-los sobre as gírias do tempo deles. Podem ser palavras, expressões ou frases inteiras. Anote as gírias que eles citarem para você.
2. Faça uma lista de pelo menos **5 gírias** que eles ou outros conhecidos usavam quando jovens, pergunte o significado delas, o contexto em que eram usadas e tente encontrar uma gíria atual que corresponda a cada uma delas.
3. Com o material coletado por toda a turma, vocês montarão o dicionário, coletivamente. Para evitar repetições de gírias ou para incluir novas, com a ajuda do(a) professor(a), façam uma lista com as gírias pesquisadas pela turma toda.
4. Veja um modelo de como o verbete pode ficar:

QUERER CONFETE: fazer algo para obter elogios. Por exemplo: “A Vanessa está se queixando que ficou feia na foto da formatura apenas porque uma mecha do cabelo estava fora do lugar. Acho que ela só está querendo confete!”. Atualmente, a gíria correspondente poderia ser **PEDIR BISCOITO**.

5. Não se esqueça de que cada um terá de preparar o seu próprio exemplar, depois que a turma montar o dicionário. Vocês podem digitar os verbetes no formato de dicionário.

O que levo de aprendizagens deste capítulo

E então? Depois de ler e discutir todos os textos, o que você tem a dizer?

1. Você acha que a língua portuguesa que falamos hoje é igual à língua portuguesa falada quando foi criada?
2. Afinal, todos falamos a língua portuguesa do mesmo jeitoinho?

Prepare com seus(suas) colegas uma síntese em forma de itens do que discutiram e leram sobre o assunto.

76

Pesquisa em foco

Você sabia que as **entrevistas**, como essas que você fará com seus pais e familiares, são muito utilizadas para coletar dados em pesquisas científicas?

Para que suas entrevistas obtenham resultados confiáveis, busque fazer as mesmas perguntas, na mesma ordem, para todos os entrevistados. Isso também vai ajudá-lo na hora de analisar as respostas. Uma forma simples de garantir a uniformidade é preparar um pequeno roteiro antes de conversar com as pessoas. E não deixe de gravar ou tomar notas durante a entrevista; assim, você não perderá informações importantes dadas pelos participantes da pesquisa.

UNIDADE

2

Capítulo 4

Espaços de divulgação científica

Capítulo 5

Oficinas com histórias (re)vividas

Capítulo 6

Língua e significação (léxico)

CAPÍTULO 4

Competências gerais da Educação Básica: 1, 4, 5, 9 e 10.

Competências específicas de Línguas: 1, 2, 3 e 6.

Competências específicas de Língua Portuguesa: 1, 2, 3, 5, 6, 7 e 10.

HABILIDADES BNCC

(EF06LP12), (EF67LP01), (EF67LP08), (EF67LP20), (EF67LP21), (EF67LP23), (EF67LP24), (EF67LP25), (EF67LP26), (EF69LP03), (EF69LP05), (EF69LP29), (EF69LP30), (EF69LP31), (EF69LP32), (EF69LP34), (EF69LP35), (EF69LP36), (EF69LP38), (EF69LP39), (EF69LP40), (EF69LP41), (EF69LP42), (EF69LP43), (EF69LP56)

Neste capítulo, serão abordadas as práticas de leitura e escuta de textos de divulgação científica que circulam na esfera do chamado jornalismo científico, articulando, portanto, os campos práticos de estudo e pesquisa e jornalístico/midiático.

Na seção de leitura, serão propostos textos de divulgação publicados em jornais e revistas impressos e digitais para que os(as) estudantes: (1) evidenciem a diversidade de gêneros usados para esse fim (notícia, entrevista, reportagem etc.); (2) reconheçam algumas das características desses gêneros; (3) recorram a procedimentos de estudo, como grifar, tomar notas, sintetizar informações, produzir esquemas; e (4) compartilhem com os(as) colegas as informações do texto lido, por meio de uma primeira apresentação oral.

Essa apresentação iniciará o preparo para a proposta da seção de produção de textos, que será selecionar um assunto, pesquisar sobre ele e preparar uma apresentação oral para a turma.

Abertura

A abertura do capítulo apresenta uma tirinha e uma HQ de Carlos Ruas, nas quais está em evidência a personagem Einstein, na interação com as personagens bíblicas Deus, Adão e Eva. Nelas, Einstein procura apresentar o conceito de energia (texto 1) e explicar/exemplificar o conceito de tempo relativo (texto 2) aos seus interlocutores. O objetivo da abordagem dos dois textos é introduzir a discussão sobre uma das atividades da esfera científica – a divulgação científica para o público em geral e a relação com a esfera jornalística/midiática.

Capítulo

4

Espaços de divulgação científica

Texto 1

Um sábado qualquer

Carlos Ruas



RUAS, Carlos. 301-Einstein 3. *Um sábado qualquer*, 27 jan. 2010. Disponível em: <https://www.umsabadoqualquer.com/301-einsten-3/>. Acesso em: 19 abr. 2022.

Texto 2

Um sábado qualquer

Carlos Ruas



RUAS, Carlos. 302-Einstein 4. *Um sábado qualquer*, 28 jan. 2010. Disponível em: <https://www.umsabadoqualquer.com/302-einsten-3/>. Acesso em: 19 abr. 2022.

Converse com a turma

1. As quatro personagens das tiras representam: Albert Einstein (1879-1955), o físico que formulou a teoria da relatividade, uma das mais importantes para a ciência; Deus (o barbado); e Adão e Eva (os bonequinhos pequenos), personagens bíblicas.
 - a) Você entendeu o que Einstein explicou no texto 1?
 - b) Considerando a última fala da personagem nessa tira, ela entendeu ou não o que Einstein falou? Explique.
 - c) No texto 2, para explicar um dos princípios da teoria da relatividade, Einstein faz uma experimentação que possibilita a uma das personagens vivenciar tal princípio.
 - I. Você entendeu a explicação dada?
 - II. E as personagens entenderam a explicação de Einstein? Explique.
2. Nos dois textos, qual é o objetivo do discurso do cientista no diálogo com as outras personagens?
3. A fala dessa personagem é baseada no conhecimento científico ou religioso?
4. O que há em cada uma das histórias que pretende provocar o riso no leitor?

O que você poderá aprender

1. Como a ciência pode divulgar suas descobertas para o grande público?
2. É importante que elas sejam divulgadas? Por quê?
3. A apresentação oral pode ser uma forma de divulgar conhecimentos científicos?
4. Como o jornalismo pode contribuir para a divulgação da ciência?

O que você verá neste capítulo

Neste capítulo, você vai ler textos de divulgação científica que circulam na esfera jornalística e discutir sobre a importância deles no nosso cotidiano. Vai também pesquisar com os(as) colegas novos textos de divulgação para se preparar para uma apresentação oral do assunto escolhido por seu grupo.

Quem é?



O autor, criador das tiras **Um sábado qualquer**, em 2016.

Carlos Ruas (1985, Niterói, RJ) criou, aos 23 anos, o **blog Um sábado qualquer**, para divulgar seus quadrinhos.

Com um humor suave, aborda desde problemas cotidianos enfrentados pelas personagens bíblicas Adão e Eva até questões existenciais de Deus, muitas vezes frustrado com suas criações. Personalidades como Einstein e Darwin – e deuses de diversas religiões – também aparecem nas interações.

1c.I. Resposta pessoal. Professor(a), apoie os(as) estudantes na compreensão de que a experiência com Adão possibilita entender que a ansiedade pode levar à sensação de que o tempo não passa ou que passa rapidamente. Proponha exemplos de seu cotidiano, questionando-os(as) sobre situações em que acham que o tempo “voa” e outras em que ele “se arrasta” (quando estão se divertindo ou quando estão fazendo algum dever doméstico ou escolar, por exemplo).

1c.II. Espera-se que a turma infira que sim, considerando as expressões e o gesto de bater palmas no último quadrinho, parabenizando a explicação de Einstein.

2. Espera-se que os(as) estudantes considerem que nos dois textos Einstein compartilha com seus interlocutores conhecimentos científicos. Professor(a), chame a atenção da turma para o fato de que, no texto 1, a fala do físico é mais técnica, enquanto na HQ (texto 2) ele procura exemplificar com situações cotidianas o que está conceituando (o que é próprio da atividade de divulgação científica: explicar com linguagem mais simples, dando exemplos).

3. A fala de Einstein demonstra o conhecimento científico.

4. Na tirinha (texto 1), o fato de que Deus (sendo o criador de todas as coisas e de todos os seres e que, portanto, tudo deve saber) não está entendendo nada do que Einstein está falando em sua linguagem científica pode ser identificado como algo inusitado que tem a intenção de humor; e, na HQ (texto 2), o fato de Einstein ter usado Adão como alvo de experimento para explicar e exemplificar que o tempo é relativo é o que procura dar à história certo humor. Professor(a), chame a atenção para o encontro inusitado entre as personagens bíblicas e a que representa a ciência. A ideia de promover esse encontro já tem, por si só, a intenção de criar uma situação engraçada. Além disso, destaque a representação das personagens, em especial as bíblicas, que as aproximam do leitor, desconstruindo a imagem do sagrado como algo distante de nós. Os traços que caracterizam essas personagens ajudam na construção desse efeito: a aparência despojada de Deus e as figuras simples de Adão e Eva, com traços de desenhos infantis. Isso também colabora para o efeito de humor.

Converse com a turma

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP03, EF69LP05)

1a. A personagem está citando uma fórmula da física. Resposta pessoal. Professor(a), não é esperado que os(as) estudantes compreendam o que significa a fórmula, visto que se trata de um conhecimento científico com o qual ainda não tiveram contato. Durante a conversa, é importante perguntar-lhes por que acham que não entenderam, procurando chamar a atenção para o conhecimento especializado e apresentado em linguagem também especializada (da Física).

1b. Espera-se que os(as) estudantes infiram, pelo comentário, que Deus está fingindo que entende tudo o que o físico diz. Pelo modo como age e pela resposta que dá a Adão, pode-se inferir, ainda, que Deus está querendo “encurtar” a conversa, evitando fazer perguntas que a estendam, e, ainda, pode estar fingindo saber de tudo, já que se trata de Deus.

Atividade 1: Leitura colaborativa de notícia

HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP01) Professor(a), a leitura colaborativa tem por finalidade desenvolver e/ou ampliar as capacidades e procedimentos de leitura. Para mediar esse tipo de atividade, sugerimos que, em seu planejamento:

1. Estude o texto com base nos roteiros propostos, procurando antecipar ideias e questões que poderão surgir entre os(as) estudantes durante a discussão. Organize a turma, preferencialmente em círculo, e garanta que possam acompanhar a leitura tendo o texto em mãos.

2. **Antes da leitura**, sugerimos um momento de exploração do texto por meio de um exercício de escaneamento da notícia para reconhecimento geral do texto – explorando o título, as fotos e legendas, os boxes – e para a ativação dos conhecimentos prévios da turma a respeito do que será tratado na notícia, por meio das questões propostas no box **Antecipando a leitura**.

3. **Durante a leitura**, você encontrará um conjunto de questões a cada um, dois ou mais parágrafos do texto, que poderá lançar aos(as) estudantes, enquanto leem a notícia. Propor uma situação de leitura com essa modalidade didática – a leitura colaborativa – contribui para o desenvolvimento da fluência leitora (entendida como a competência de mobilizar capacidades de compreensão, como antecipar informações a partir de títulos, imagens, gráficos, localizar informação, estabelecer relações entre informações e/ou entre linguagens na construção de sentidos, inferir etc.); além das capacidades de apreciação e réplica que implicam recuperar o contexto de produção do texto (finalidade do autor no momento em que escreveu), reconhecer as relações de intertextualidade, ter posicionamento crítico em relação ao que lê, entre outras. Procure organizar a participação da turma, incentivando que todos(as) falem, especialmente os(as) estudantes que possam necessitar de mais apoio para a compreensão do texto.

4. **Finalizada a leitura**, promova a continuidade da conversa sobre o texto, usando as questões propostas no box **Converse com a turma** ou, em alguns casos, na subseção Primeiras impressões.

Durante a interação, sempre que um(a) estudante responder a uma questão ou realizar uma ponderação, é fundamental promover uma reflexão metacognitiva, propondo que ele(a) comente como pensou, como chegou a tal conclusão, por que disse o que disse. Essa prática

Leitura

Atividade 1 – Leitura colaborativa de notícia

Antecipando a leitura com a turma

Neste capítulo, vamos começar realizando uma leitura compartilhada de uma notícia, cujo tema muito interessa à saúde de todos e também à preservação do meio ambiente.

Antes da leitura, dê uma olhada geral no texto, observando os dados do cabeçalho do *site* de onde foi retirado, o título, o subtítulo e a imagem que acompanha a notícia. Depois, converse com os colegas:

- É correto afirmar que a notícia abordará um tema relacionado à saúde e à preservação do meio ambiente? Explique.
- Você já conhece ou já leu algo sobre o assunto tratado na notícia? Compartilhe o que sabe.
- Você acredita que o texto poderá lhe trazer alguma nova informação sobre o assunto tratado? Por quê?

The screenshot shows a news article from the website of Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). The article title is "Macacos são sentinelas no enfrentamento da febre amarela" (Monkeys are sentinels in the fight against yellow fever). The date is 06/03/2018 and the author is Marina Saraiva (IOC/Fiocruz). The article text discusses the increase in human cases of yellow fever and the role of monkeys as sentinels. The text is partially highlighted in yellow.

Glossário

Febre amarela silvestre: doença infecciosa grave transmitida por mosquitos que vivem nas matas e na beira dos rios.

possibilita que os(as) estudantes explicitem as estratégias realizadas para localizar informação, para estabelecer relações, para checar a validade das hipóteses levantadas inicialmente etc., de modo que, ao explicitá-las, todos aprendem, mesmo quando a resposta não expressa uma leitura possível do texto. Por isso é que se diz que, em uma situação didática como esta, os leitores constroem sentidos de um texto colaborativamente, aprendendo sobre o tema e desenvolvendo ou aprimorando capacidades e procedimentos de leitura.

procurar uma fonte alternativa de alimentação. “Com isso, pessoas que adentram as matas para atividades de trabalho e lazer ficam mais sujeitas a picadas”, explica o veterinário e **entomologista** Ricardo Lourenço, chefe do Laboratório de Mosquitos Transmissores de **Hematozoários** do **Instituto Oswaldo Cruz** (IOC/Fiocruz). **1**

Assista e compartilhe a vídeo-reportagem sobre a importância dos macacos no combate à febre amarela:



Sensíveis ao vírus da febre amarela, os **primatas** também são vítimas da doença: eles adoecem e, frequentemente, morrem. O **óbito** de macacos em determinada área é um dos principais indícios de circulação do vírus em regiões de matas e florestas, servindo como um alerta para as autoridades de saúde adotarem medidas de prevenção, com a vacinação dos moradores da região. “Os macacos podem ser considerados verdadeiros sentinelas para o sistema de vigilância em saúde”, enfatiza Ricardo, acrescentando que a única forma de transmissão do vírus é pela picada de mosquitos – não há transmissão diretamente a partir dos macacos. **2**

Bugios e saguis são especialmente sensíveis ao vírus

Os macacos que habitam a América do Sul costumam adoecer e morrer em curto período de tempo após a infecção pelo vírus da febre amarela. Ricardo explica que o contato das espécies de primatas sul-americanos com o vírus é relativamente recente, datando de pouco mais de 400 anos. “Esse é o período em que se imagina que o vírus da febre amarela chegou ao continente americano vindo da África”, explica Lourenço. Ele relata que o vírus chegou à América do Sul em ambientes urbanos, trazido por pessoas infectadas. Depois de uma série de epidemias em ambientes urbanos, foi estabelecido o **ciclo silvestre de transmissão do vírus**. “Já na África, os macacos evoluíram junto com o vírus da febre amarela e, por isso, são mais resistentes a ele”, destaca.

Glossário

Entomologista: especialista em Insectologia.

Hematozoários: parasita que vive na corrente sanguínea de animais.

Primatas: espécie de mamífero. Macacos são primatas.

Óbito: morte, falecimento.

Ciclo silvestre de transmissão do vírus: transmissão que ocorre apenas entre os primatas, sem, ainda, afetar seres humanos.

Parada 1. Neste parágrafo inicial, o que ficamos sabendo sobre o assunto? Vocês perceberam a presença de palavras estranhas, que não parecem ser da nossa língua? A quem eles se referem? Vocês perceberam que há uma citação aqui neste trecho? Onde está? De quem é essa fala? O que vocês entenderam da explicação sobre como as pessoas são infectadas pela febre amarela silvestre?

Parada 2. Neste parágrafo, o que é esclarecido sobre a transmissão da doença? Nós, humanos, podemos pegar febre amarela dos macacos? Por que eles são chamados de sentinelas?

Parada 3 (parágrafos 3 e 4) Até aqui, ficamos sabendo do que mais? Quem é a fonte dessas informações: o(a) próprio(a) jornalista da redação do jornal ou outra pessoa? Como sabemos disso?

Finalize a leitura e pergunte: Nesse último parágrafo aparecem novamente palavras que não parecem fazer parte do português. Quais são? Vocês já ouviram falar nelas? O que elas estão nomeando? Na linguagem cotidiana, como esse mosquito é chamado em sua região? O que vocês entenderam desse trecho que fala sobre minimizar o risco de uma potencial reurbanização da febre amarela?

Antecipando a leitura com a turma

Professor(a), as questões propostas para esse momento de antecipação da leitura serão retomadas formalmente no box **Converse com a turma**, após o texto. Sugerimos que esse momento seja coletivo e que você tome nota ou proponha que algum(a) estudante o faça, para resgatar o registro durante a conversa.

Mediação da leitura colaborativa do texto

A seguir, realize a leitura em voz alta, prevendo as paradas para conversar sobre o que está sendo lido. Veja uma proposta de pausas, com sugestões de perguntas para promover a conversa durante a leitura.

Converse com a turma

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP29, EF67LP23)

Ao final da leitura, retome com a turma, ainda em conversa coletiva, as questões propostas a seguir, entre as quais estão as perguntas de antecipação, ativação de conhecimentos ou de levantamento de hipóteses a serem checadas.

1. Porque a jornalista destaca um problema de saúde – a epidemia de febre amarela – e uma questão de preservação da vida dos macacos, que têm sofrido com as mortes pela doença e também pela violência contra eles. Neste momento, chame a atenção para o lugar de circulação da notícia, destacando as informações do cabeçalho, para que reconheçam que se trata de um *site* de uma instituição que se dedica a pesquisa, ensino, produção e divulgação (destaque para a aba em foco “Comunicação e informação”).

2. Espera-se que os(as) estudantes considerem que o texto traz informações que esclarecem sobre o “papel” do macaco como sentinela para os humanos, que não são infectados por ele.

3. **HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP01, EF67LP08, EF67LP26)** Apoie os(as) estudantes na compreensão de que se trata de *links* de acesso a outras páginas e/ou conteúdos que complementam a notícia. No primeiro caso, trata-se de *link* que leva à página do Instituto Oswaldo Cruz. Esclareça que é uma instituição dedicada à pesquisa, ao ensino, à tecnologia e à inovação, reconhecida nacional e internacionalmente por suas ações em saúde pública, conforme preconizam a missão e a visão da instituição. No segundo caso, trata-se de um vídeo que acrescenta informação ao texto. Chame a atenção para o ícone de *play* e para a logo da rede social no qual o vídeo está originalmente postado. Ao final, caso não seja possível acessar a notícia na internet – o que possibilitaria um exercício de navegação pelos *links* sugeridos na página –, chame a atenção para as marcas do texto que indicam ter sido retirado do ambiente virtual e ser hipertextual: os *links* (botões) com ícones das redes sociais, para compartilhar o texto; o *link* para o portal do Instituto Oswaldo Cruz e acesso ao vídeo.

4. Resposta pessoal.

5. Professor(a), chame a atenção para o primeiro parágrafo do texto, que concentra as informações mais relevantes: o aumento do número de casos de febre amarela está acompanhado do aumento de violência contra os macacos. Pergunte-lhes se é possível identificar a relação entre os dois fatos, apoiando-os na inferência de que as pessoas estavam matando macacos por acreditarem que eles eram transmissores do vírus. Para tanto, retome com eles o final do terceiro parágrafo: “Os macacos podem ser considerados verdadeiros sentinelas para o sistema de vigilância em saúde”, enfatiza Ricardo,

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

A sensibilidade dos primatas ao vírus varia entre as espécies. “Os **bugios** ou guaribas, como são conhecidos na Amazônia, são extremamente sensíveis. É provável que quase todos morram quando infectados. Os **saguis** também são muito sensíveis. Já os **macacos-prego** até chegam a adoecer, mas dificilmente chegam a óbito com a doença”, enumera o especialista. **3**

O pesquisador reforça que o combate à febre amarela envolve duas medidas principais: a vacinação de pessoas nas áreas de risco para transmissão do vírus, para evitar a **propagação do patógeno**, e o combate a criadouros do mosquito ***Aedes aegypti***, minimizando o risco de uma potencial reurbanização da febre amarela – o último registro da **transmissão urbana** no país ocorreu no Acre, em 1942.

SARAIVA, Marina. **Fiocruz**, 6 mar. 2018. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/macacos-sao-sentinelas-no-enfrentamento-da-febre-amarela>. Acesso em: 23 mar. 2022.

Converse com a turma

1. Após a leitura, confirmou-se a hipótese de que o conteúdo da notícia está relacionado à saúde e à preservação do meio ambiente? Por quê?
2. A notícia apenas apresentou brevemente um fato ou acontecimento ou também esclareceu detalhes sobre o assunto abordado? Explique.
3. Considerando que o texto foi feito para circular na internet, o que significam o texto destacado em vermelho e sublinhado, no primeiro parágrafo, e a imagem após o segundo parágrafo?
4. Ler a notícia acrescentou a você algum conhecimento sobre o assunto?
5. Qual é a importância das informações divulgadas?
6. Poderíamos afirmar que se trata de um texto que divulga um conhecimento científico? Por quê?

O texto em construção

1. Releia o texto e destaque qual(is) foi(ram) a(s) principal(is) fontes da jornalista para escrever essa notícia.
2. Você acredita que podemos confiar nas informações fornecidas no texto escrito pela jornalista? Ou seja, a(s) fonte(s) usada(s) pode(m) ser considerada(s) confiável(is)? Por quê?
3. Retorne ao texto e observe as passagens que estão marcadas por aspas. Com que finalidade foram usadas?

82

acrescentando que a única forma de transmissão do vírus é pela picada de mosquitos – não há transmissão diretamente a partir dos macacos.” Sugerimos que você faça referência a uma outra notícia que circulou nesse período, falando do massacre de cerca de 230 macacos por parte da população do Rio de Janeiro: “Temor de febre amarela provoca massacre de macacos no Rio de Janeiro”, disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/afp/2018/02/11/temor-de-febre-amarela-provoca-massacre-de-macacos-no-rio-de-janeiro.htm>. Acesso em: 23 mar. 2022. Vale a pena comentar ainda que, nessa ocasião, muitas notícias falsas circularam pelas redes sociais. Relembre com a turma as discussões feitas sobre *fake news* no Capítulo 1, quando discutiram a respeito de jornal e produziram notícias. Aproveite para problematizar com eles(as) as consequências de notícias falsas sobre saúde pública.

6. Sim, visto que a notícia circulou em uma página de uma instituição dedicada a produzir e divulgar conhecimento científico e que o entrevistado que fornece informações é especialista (veterinário e entomologista), com cargo relevante no Instituto Oswaldo Cruz.

Glossário

Bugios: espécie de macaco que habita as florestas costeiras do sudeste brasileiro e no nordeste da Argentina, de pelagem marrom-avermelhada.

Saguis: designação dada a alguns tipos comuns de pequenos primatas.

Macacos-prego: gênero de primata da América do Sul.

Propagação: disseminação, difusão.

Patógeno: agente específico causador da doença.

Gênero *Aedes*: referência ao mosquito do tipo *Aedes aegypti*.

Transmissão urbana: transmissão que ocorre entre seres humanos e já extrapolou o ciclo silvestre.

Vamos lembrar

As vezes que “falam” nos textos

Como você já viu, ao escrever uma notícia sobre um fato ou acontecimento, o(a) jornalista faz certas escolhas (de palavras, de imagens, das “vozes” que vão compor o texto) que sinalizam o que ele(a) pensa sobre o assunto tratado. As vozes selecionadas e as imagens podem ajudar também a dar credibilidade ao que é noticiado. Em textos de divulgação científica, a escolha das fontes de pesquisa, incluindo as pessoas entrevistadas, é ainda mais importante para dar credibilidade às informações que estão sendo divulgadas.

4. Agora, observe os trechos retirados da notícia, dando atenção para os verbos destacados e os termos que aparecem antes ou depois deles:

“Com isso, pessoas que adentram as matas para atividades de trabalho e lazer ficam mais sujeitas a picadas’, **explica** o veterinário e entomologista Ricardo Lourenço, chefe do Laboratório de Mosquitos Transmissores de Hematozoários do Instituto Oswaldo Cruz (IOC/Fiocruz).”

“Os macacos podem ser considerados verdadeiros sentinelas para o sistema de vigilância em saúde’, **ênfatiza** Ricardo [...]”

“Ele **relata** que o vírus chegou à América do Sul em ambientes urbanos, trazido por pessoas infectadas.”

“Já na África, os macacos evoluíram junto com o vírus da febre amarela e, por isso, são mais resistentes a ele’, **destaca**.”

“Esse é o período em que se imagina que o vírus da febre amarela chegou ao continente americano vindo da África’, **explica** Lourenço.”

“O pesquisador **reforça** que o combate à febre amarela envolve duas medidas principais [...]”

- a) Qual é a função dos verbos destacados?
b) A informação que eles carregam é a mesma? Explique.
c) Agora, observe que nesses trechos, para se referir à pessoa que consta como fonte de informação, a jornalista usa palavras ou expressões diferentes.
I. Indique de que modos a jornalista se refere ao entrevistado ao longo do texto.
II. Para a fluidez do texto, faria diferença se a jornalista não tivesse variado no modo de se referir a ele? Explique.
d) Busque outras palavras ou expressões que poderiam ter sido usadas no lugar do nome do especialista.
e) Observe um outro modo de introduzir uma das falas do especialista no último trecho transcrito:

Para o pesquisador, o combate à febre amarela envolve duas medidas principais [...]

- Nessa construção, que palavra substituiu o verbo da construção original?

Vamos lembrar

Os substantivos e os pronomes na construção dos textos

Os substantivos e os pronomes podem ser usados para evitar repetições ao longo de um texto, quando queremos nos referir a uma mesma pessoa ou a um mesmo objeto.

que envolve, também, realizar suas próprias pesquisas em outras fontes (livros, artigos, outras reportagens etc.), além de averiguar os dados trazidos pelo especialista que foi entrevistado.

2. Espera-se que os(as) estudantes considerem que uma jornalista contratada por uma instituição renomada como o Instituto deve ser bem orientada quanto às suas fontes de pesquisa. Além disso, a formação do especialista e o cargo que ocupa sinalizam que se trata de profissional respeitado. Por essa razão, as informações podem ser consideradas confiáveis.

3. **HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP43)** Espera-se que os(as) estudantes percebam que as aspas foram usadas para marcar quando é outra pessoa – que não a jornalista – quem está falando: indica que se trata de uma citação que apresenta as palavras exatas usadas pelo especialista (citação direta ou discurso citado).

4. **HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP42, EF69LP43)**

4a. Apresentar a voz de quem está falando no texto. Professor(a), informe aos(as) estudantes o nome dado a esses verbos: verbos *dicendi* ou “de dizer”. Em outros momentos essa classificação será formalizada.

4b. Espera-se que os(as) estudantes percebam que não. Os sentidos deles variam: **explicar** é diferente de **ênfatizar**, que é diferente de **relatar** e de **reforçar**. Professor(a), chame a atenção para o fato de que essa variedade de verbos (e sentidos) ajuda a tornar o texto livre de repetições indesejáveis de palavras. Você poderá, ainda, lembrá-los(as) de que, em textos literários, o uso desses verbos sinaliza o estado de espírito das personagens em situações como: – “Não saia daqui” – berrou / esbravejou / pediu a mãe.

4c.I. Ricardo Lourenço, chefe do Laboratório de Mosquitos Transmissores de Hematozoários do Instituto Oswaldo Cruz (IOC/Fiocruz); Ricardo; Ele; Lourenço; pesquisador.

4c.II. **HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP23)** Espera-se que os(as) estudantes considerem que sim: a repetição do nome do entrevistado deixaria o texto cansativo, interferindo na sua “harmonia” (coesão) e fluidez.

4d. **HABILIDADE FAVORECIDA (EF06LP12)** Possibilidades: o veterinário; o especialista, o entomologista, o chefe de laboratório. Professor(a), chame a atenção para o fato de que, nesta lista, aparecem substantivos que foram usados no texto, no momento da apresentação do especialista (veterinário/entomologista/chefe de laboratório) e que também poderiam ser opções para referir-se a ele ao longo do texto.

O texto em construção

HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP23)

Sugerimos que as atividades sejam realizadas em duplas ou trios que considerem produtivos, de modo que os(as) estudantes se apoiem mutuamente no processo de reflexão proposto. Posteriormente, oriente para o momento de compartilharem suas análises, garantindo turno de fala a todos, especialmente para aqueles(as) que você considera necessitarem de mais apoio. Valorize as participações e procure sempre chamar a atenção para algum aspecto positivo delas.

1. A única fonte citada explicitamente na notícia é o veterinário e entomologista Ricardo, chefe do Laboratório de Mosquitos Transmissores de Hematozoários do Instituto Oswaldo Cruz (IOC/Fiocruz). Professor(a), durante o compartilhamento dessas reflexões no coletivo, pergunte aos(as) estudantes se os especialistas são a única fonte, de modo que possa conversar com eles(as) sobre o trabalho do(a) jornalista

4e. Espera-se que os(as) estudantes identifiquem a palavra **Para** o pesquisador. Professor(a), questione se essa forma que substituí o uso do verbo poderia ser utilizada nos outros trechos. Aproveite esse momento para levantar com a turma outras palavras ou expressões que poderiam ser usadas no lugar de **Para**. Sugestões: **De acordo com; Segundo; Na opinião de; Conforme.**

5. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP34)
Sugestão de síntese em itens, parágrafo por parágrafo. Vale a pena observar que, nesta síntese, não foi priorizada a referência aos entrevistados, visto que o objetivo é o resumo da informação propriamente dita. Para uma síntese cujo objetivo fosse produzir uma resenha, esses dados seriam mais relevantes.

Parágrafo 1: O aumento de casos de febre amarela silvestre entre humanos acompanha o aumento de mortes de macacos que são vítimas de crime ambiental. Tal crime desequilibra o meio ambiente e impacta no número de infectados entre humanos, que ficam mais sujeitos às picadas.

Parágrafo 3: os macacos são vítimas fáceis da febre amarela e suas mortes funcionam como alerta para adoção de medidas de prevenção contra a doença.

Parágrafo 4: os primatas da América do Sul foram expostos ao vírus há pouco tempo e por isso são mais sensíveis a ele do que os da África, que evoluíram junto com o vírus.

Parágrafo 5: os mais sensíveis são os bueiros, seguidos dos saguis. Já os macacos-prego dificilmente morrem da doença.

Parágrafo 6: Há duas formas de combate à doença: a vacinação e o combate aos criadouros do mosquito *Aedes aegypti*.

Professor(a), durante essa atividade, circule pelos grupos apoiando-os no exercício de síntese. Se considerar adequado, promova um primeiro momento coletivo para que todos realizem um exercício de síntese com o primeiro parágrafo do texto, seguindo as dicas dadas na lateral da questão 5. Você poderá ler período por período e discutir com eles que informações poderiam ser eliminadas e como o parágrafo poderia ser sintetizado. Neste primeiro exercício, você deve atuar como o escriba, negociando com a turma como ficaria a escrita da síntese.

5. Para finalizar, releia a notícia procurando sintetizar as informações apresentadas, elaborando um esquema em itens com as informações que você considerou mais relevantes. Depois, compare seu esquema com o de outros(as) colegas.

Dicas para sintetizar informações

1. Na leitura de cada parágrafo da notícia, procure eliminar as informações que são menos importantes para compreender o trecho, embora possam ser relevantes para “fisgar” a atenção do leitor. Lembre-se de que o mais importante, nesse contexto, é manter as informações mais relevantes.
2. Procure reorganizar as informações que restarem em uma ou duas frases, fazendo ajustes e trocando palavras, quando necessário.

Atividade 2 – Leitura do texto e apresentação oral

Nesta atividade, você vai se reunir em grupo para ler, estudar e preparar uma breve apresentação para a turma sobre o que leu, como forma de começar a se preparar para a apresentação oral que será proposta na seção **Produção de texto**. Aguarde o(a) professor(a) definir o texto que cada grupo vai ler e siga as orientações abaixo.

Leia o texto, tomando nota das informações organizadas no quadro abaixo de forma sintética. Lembre-se de consultar o dicionário, quando considerar necessário.

a) Qual é o título do texto?
b) Onde ele foi publicado? Qual pode ser seu público leitor?
c) Considerando as características gerais do texto, que nome você daria a esse gênero?
d) De quem é a autoria ou a responsabilidade sobre o texto: do jornal ou de um jornalista específico?
e) De que fala o texto? E como é a linguagem usada: formal, informal, com muitos termos específicos das ciências?
f) Como é desenvolvido o assunto? (Que informações importantes há sobre o assunto? Qual é a posição das vozes que aparecem no texto em relação ao assunto? O texto apresenta informações confiáveis? Como você pode comprovar isso?)
g) O que o texto trouxe de novidade para você?
h) Qual é a sua opinião sobre o texto?

84

Atividade 2

O objetivo desta leitura para estudo do texto e primeira apresentação oral é possibilitar que os(as) estudantes vivenciem a prática de ler textos de divulgação do jornalismo científico, com vistas a: (1) refletir sobre as finalidades de cada um; (2) fazer uso de procedimentos de estudo, como grifar, fazer anotações, sintetizar, produzir esquemas etc.; (3) realizar uma primeira apresentação oral a partir de algumas orientações básicas, com a finalidade de compartilhar as informações dos textos de modo mais formal. Propomos aqui quatro textos de gêneros variados: uma entrevista (trecho), uma notícia de divulgação e dois artigos de divulgação científica.

Sugerimos organizar a turma em pequenos grupos (4 a 6 pessoas) e distribuir cada um dos textos para leitura e estudo. Dependendo da quantidade de estudantes na sala, você poderá definir que dois grupos estudem um mesmo texto.

Texto 1

Lei antibullying reforça a valorização dada às crianças

Para especialistas, fenômeno tão antigo quanto a humanidade é visto de outra maneira hoje por reflexo do novo sentido que atribuímos aos jovens na sociedade

MARSÍLEA GOMBATA

4 de março de 2016



FOTOGRAFIA: THIPKABAY

Pais devem se ater a sinais de tristeza e agressividade.

O bullying, fenômeno em voga e tão polêmico, talvez seja tão antigo quanto a humanidade. O que o coloca no centro do debate, principalmente por conta da nova lei antibullying (sancionada em novembro e em vigor desde a volta às aulas), é o fato de termos como elemento novo o sentido que hoje atribuímos às crianças. A observação é feita pelo advogado e doutor em Antropologia Social, Geovanio Rossato, que escreveu o livro *Educando para a superação do bullying escolar* (Edições Loyola), em coautoria com a doutora em psicologia Solange Marques Rossato.

Para o especialista, hoje simplesmente as crianças são escutadas, o que não acontecia antigamente: “Antes elas eram socialmente desprezadas, pouco valorizadas, inclusive pelos pais, pelo Estado e pela sociedade em geral. Hoje elas são socialmente valorizadas, transformaram-se em uma das grandes prioridades humanas do mundo ocidental”, ressalta.

Leia, a seguir, a entrevista com os autores do livro:

Carta Educação — O que é bullying? Como diferenciar a prática de uma brincadeira mais maldosa entre crianças ou adolescentes?

Solange Marques Rossato — O termo é inglês. Origina-se do verbo “bully” que significa ameaçar ou intimidar. Por essa razão muitos nomeiam o fenômeno de intimidação, como o fez a lei antibullying, recém-aprovada, que obriga escolas e clubes a criarem “Programas de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)”. De modo genérico, bullying se refere a um ato de violência, geralmente gratuito, que se dá de forma repetida, contínua e intencional, pode se dar contra qualquer pessoa, em qualquer lugar, inclusive nas redes sociais.

O bullying se diferencia de uma “brincadeira” maldosa justamente por não ser “uma” brincadeira maldosa, pois se a “brincadeira” se repetir sistematicamente deixará de ser um fato “normal” e passará a causar sentimentos e consequências negativas como dor, angústia, tristeza, revolta. O bullying não é uma brincadeira, muito menos uma

finalidade das propagandas nesses espaços.

Depois de finalizadas as apresentações, caso não tenha sido possível a navegação nos sites, sugerimos que explore com os(as) estudantes o fato de que esses textos foram retirados de sites da internet e apresentam marcas de hipertextos: com links para outras matérias, para termos específicos, nomes de instituições, vídeos etc., favorecendo a habilidade (EF67LP26).

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP29, EF69LP34, EF67LP23)

Texto 1 – Sugestão de preenchimento do quadro

a) Lei antibullying reforça a valorização dada às crianças. b) Revista Carta Capital, na seção “Educação”, que pode ter como público pessoas que se relacionam com atividades voltadas à educação e pais interessados na educação dos filhos, por exemplo. c) Entrevista com especialista, considerando a estrutura de pergunta e resposta que sinaliza que a jornalista entrevistou especialistas no assunto abordado (um advogado e antropólogo social e uma psicóloga). d) Considerando que se trata de uma entrevista, a jornalista responsável é Marsílea Gombata, que entrevista os especialistas Geovanio Rossato e Solange Marques Rossato. e) O texto fala sobre a lei antibullying e seu impacto sobre esse fenômeno antigo – o bullying –, que hoje apresenta características diferentes, especialmente por causa das consequências para os jovens. A linguagem usada pela jornalista e pelos especialistas é formal, mas sem recorrer a termos muito técnicos do direito ou da antropologia. f) No texto, os entrevistados definem o que é bullying, diferenciando-o de uma brincadeira maldosa por se tratar de um ato de violência gratuito, intencional e contínuo contra alguém; opinam sobre a lei antibullying, considerando-a um avanço, um instrumento a mais de luta, de combate e de organização, uma vez que obriga as instituições a prevenir, diagnosticar e combater o bullying; e falam sobre como lidar com a criança e o adolescente que praticam o bullying, educando e não punindo, e com o que sofre a agressão, que deve receber o apoio contra tal violência. As informações e opiniões trazidas pela voz dos entrevistados, sendo ele advogado e antropólogo social e ela psicóloga, são confiáveis por representar tanto aquele que entende de leis quanto aquele que estudou/estuda o homem em sociedade. Vale a pena também comentar que a revista Carta Capital tem boa credibilidade junto ao seu público. g) Resposta pessoal do grupo. h) Resposta pessoal do grupo.

Durante as interações dos grupos, circule por eles apoiando-os na observação e análise do texto a partir dos tópicos propostos no quadro, de modo que possa (1) chamar a atenção para as características dos textos, considerando o gênero de cada um, (2) orientá-los no registro do que é proposto no item f do quadro, que implica fazer uma síntese das informações mais importantes do texto, que deverão ser compartilhadas com os(as) colegas durante a apresentação oral.

No planejamento dessas aulas, considere a possibilidade de propor aos(as) estudantes que, se possível, busquem os textos aqui apresentados nos endereços de internet fornecidos ou que façam uma busca pelo nome da revista ou do jornal, de modo que possam ter a experiência de navegar pelos links fornecidos nas matérias. É muito importante que eles(as) tenham a oportunidade de explorar esses espaços virtuais, conhecendo um pouco mais as revistas e jornais sugeridos, bem como observando a presença de propagandas multimodais (imagem, vídeo, áudio), que muitas vezes também são links que levam para as páginas das empresas responsáveis pelos produtos. Nos anos seguintes, esse aspecto será focado; entretanto, vale a pena ir chamando a atenção para a

brincadeira de criança. Imagine um adulto que no trabalho enfrente sistematicamente atitudes de zoação, atitudes que incomodam, causam sofrimento e tristeza, que prejudicam sua produtividade e trazem um ambiente de desconforto à empresa. O que ocorreria? Possivelmente, o caso chegaria ao chefe ou iria parar na justiça e os responsáveis seriam punidos. Então, se não aceitamos isso para os adultos, por que temos que tolerar para com as crianças?

[...]

CE — *Como avalia a lei antibullying, sancionada em novembro do ano passado [2015] e que institui o chamado Programa de Combate à Intimidação Sistemática?*

Geovanio Rossato — Avaliamos como positiva. Nela, como dissemos, o *bullying* é definido como “intimidação sistemática”. Nossas crianças, adolescentes e jovens, bem como nossas instituições sociais e escolares ganham qualidade de vida com ela. Primeiro, porque há o reconhecimento legal, em nível nacional, de que existe *bullying*. Ela oficializa um problema, o reconhece como sério, como algo que existe na nossa sociedade e nas instituições como as escolas, clubes e agremiações recreativas, citadas na lei.

Em segundo lugar, a lei é um avanço por dar às vítimas e aos que são solidários a elas um instrumento a mais de luta, de combate e de organização. A lei, ao obrigar escolas, clubes e agremiações a prevenir, diagnosticar e combater o *bullying*, as vinculam como parceiras desta luta. Não poderão mais se omitir, como muitas o fazem. Daqui por diante, as citadas instituições podem até se omitir, mas terão de indenizar qualquer vítima de *bullying*.

CE — *Como ela [a lei] pode mudar a prática e o dia a dia nas escolas? Quais as ações de prevenção que a escola pode adotar? E de punição?*

GR — Na prática muda o “olhar” dos agentes escolares sobre o fenômeno. Eles estarão mais atentos, mais dispostos a resolver o problema, pois ele deixou de ser apenas um problema dos “outros”, daquele que não sabe se defender. Passa a ser um problema que diretamente os envolve já que a lei os tornou corresponsáveis pela violência que envolve o *bullying* na instituição.

Desse modo, no dia a dia da escola haverá mais ações de prevenção, de controle, mais atenção, cuidado, mais debate, mais campanhas e grupos serão criados especificamente para cuidar disto. A melhor ação de prevenção é a escola assumir que lá há *bullying*, até que provem o contrário. As pesquisas indicam que *bullying* há em todas as escolas, o que muda é a forma, a intensidade e a quantidade. Nenhum trabalho, no entanto, logrou eliminá-lo de forma completa.

Quanto à punição, no caso do *bullying*, ao lidar com o agressor devemos partir do princípio de que ele é uma



criança, um adolescente, jovem e como tal está aprendendo a viver, alguém que como todo ser humano tem o direito de errar, que tem o direito a uma segunda chance, a mudar. Há de se entender, ainda, que o agressor é uma vítima de seu comportamento antisocial. Cedo ou tarde sua conduta trará sérias consequências negativas para sua vida, problemas em família, problemas na escola, problemas no trabalho, problemas com o Estado e com a Justiça. [...]

GOMBATA, Marsília. *CartaCapital*, 4 mar. 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/lei-antibullying-reforca-a-valorizacao-dada-as-criancas/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

Texto 2

Saúde

Adolescentes nunca dormiram tão pouco – e celular é o vilão

Estudo mostra que os smartphones são os principais responsáveis por tirar o sono dos jovens

Por Pâmela Carbonari

25 out 2017, 18h12 - Publicado em 25 out 2017, 18h09

Que atire o primeiro travesseiro quem nunca abriu as redes sociais antes de dormir com a desculpa de dar “só uma olhadinha” e acabou perdendo horas nessa bisbilhotada. Parece um comportamento inofensivo, mas o hábito é um dos principais responsáveis pela privação de sono entre adolescentes.



GOLUBOVY/GETTY IMAGES

Um novo estudo mostra que os jovens não estão dormindo tempo o suficiente e que, se comparados a gerações anteriores, os adolescentes nunca tiveram tão poucas horas de sono. Os psicólogos responsáveis pela pesquisa dizem que quanto mais tempo os adolescentes passam *on-line*, menos eles dormem.

[...] Para um adolescente ter um dia produtivo, o recomendado pelos especialistas é que se durma, no mínimo, nove horas por noite. Nessa faixa etária, menos que sete horas é considerado insuficiente.

Para descobrir se os jovens nos Estados Unidos estavam descansando tempo o bastante, a psicóloga Jean Twenge, da Universidade Estadual de San Diego, em parceria com outros dois psicólogos da Universidade Estadual de Iowa, examinaram dados de duas grandes pesquisas realizadas pelo governo americano que reúnem informações de mais de 360 mil adolescentes. O levantamento “*Monitoring the Future*” perguntou a adolescentes entre 13 e 18 anos com que frequência eles dormiam, no mínimo, sete horas por noite. A pesquisa “*Youth Risk Behavior Surveillance System*” analisou a média de horas que estudantes de 14 a 18 anos dormiam.

Glossário

Monitoring the Future: Monitorando o futuro (em tradução livre).

Youth Risk Behavior Surveillance System: Sistema de Vigilância do Comportamento de Risco do Jovem (em tradução livre).

Atividade 2

Texto 2 – Sugestão de preenchimento do quadro

a) Adolescentes nunca dormiram tão pouco – e celular é o vilão. b) Revista *Superinteressante*, mais voltada para um público jovem e leigo. c) Trata-se de uma notícia que divulga dados de pesquisa. d) O texto é assinado pela jornalista Pâmela Carbonari. e) O texto apresenta resultados de pesquisas realizadas com adolescentes que mostram a diminuição das horas de sono entre eles(as), em função de estarem conectados à internet, com seus *smartphones*. A linguagem é formal, mas sem recorrer demais a termos muito especializados. Quando faz isso, explica o seu sentido, como quando fala da *melatonina*. f) Por meio de dados de pesquisas realizadas com 360 mil jovens entre 13 e 18 anos, nos Estados Unidos, a jornalista demonstra que os jovens, atualmente, não estão dormindo tempo suficiente, se comparado com gerações anteriores. Essas pesquisas também demonstram que quanto mais tempo os adolescentes ficam conectados menos dormem e apontam o aparecimento e uso crescente dos *smartphones* como um dos grandes responsáveis pela redução das horas de sono entre os jovens. No texto, ainda se fala sobre os impactos da luz dos dispositivos eletrônicos na qualidade do sono, visto que prejudica a produção de um hormônio natural do corpo (a melatonina) responsável pelo sono. Ela cita uma das responsáveis pela pesquisa, a psicóloga Jean Twenge, da Universidade Estadual de San Diego, e também faz referência a outros psicólogos da Universidade Estadual de Iowa, responsáveis pela análise das pesquisas realizadas pelo governo estadunidense, igualmente citadas no texto. Também nos informa que os resultados dessa análise foram publicados em um periódico (uma revista) do país. Esses elementos dão credibilidade às informações apresentadas pela jornalista. g) Resposta pessoal do grupo. h) Resposta pessoal do grupo.

Os três cientistas cruzaram as informações dos dois estudos e descobriram que 40% dos adolescentes entrevistados em 2015 descansavam menos de sete horas por noite. Em 2009, 33% deles dormiam sete horas e, em 1991, a parcela de jovens que costumava ter essas horas de sono era de 16%.

Os pesquisadores também perceberam que quanto mais tempo os adolescentes passavam conectados, menos eles dormiam: jovens que gastam cinco horas diárias *on-line* estavam 50% mais propensos a dormir menos que seus pares que passam apenas uma hora ao dia conectados. A combinação de dados dos dois levantamentos foi publicada recentemente no **periódico** *Sleep Medicine*.

[...] Eles alertam para os impactos da luz dos dispositivos eletrônicos na qualidade do sono já que o azul das telas inibe a produção de melatonina, o hormônio natural do corpo, e como não dormir o bastante pode ser negativo para o desenvolvimento dos adolescentes em várias esferas da vida. [...]

O conselho da líder do estudo, Jean Twenge, que também é autora de diversos livros sobre comportamento adolescente, é que o uso desses dispositivos seja limitado a duas horas por dia.

“Dada a importância do sono para a saúde física e mental, adolescentes e adultos devem considerar se os *smartphones* não estão interferindo na qualidade de seu sono. É realmente importante não usar eletrônicos com tela antes de dormir, porque eles prejudicam o processo de adormecimento”.

A bronca de desligar o celular e ir dormir sobrou até para os pais.

CARBONARI, Pâmela. **Superinteressante**, 25 out. 2017. Disponível em: <https://super.abril.com.br/saude/adolescentes-nunca-dormiram-tao-pouco-e-celular-e-o-vilao/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

Glossário

Periódico: refere-se a uma publicação – jornal ou revista, por exemplo – feita em intervalos fixos (diariamente, semanalmente, mensalmente etc.).

Texto 3

ILUSTRAÇÕES: ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/AQUIVO DA EDITORA

Ananguera, abacaxi, Tietê: a contribuição das línguas indígenas para o português que falamos hoje

© 23 de fevereiro de 2018 | Paulo Henrique de Felipe | Diversidade linguística, Linguagem e história, Línguas indígenas, Profissão linguista | 13

[...]

Não é preciso ir muito longe para que nos deparemos com uma porção de palavras de outras línguas que foram incorporadas ao português ao longo do tempo. Nós, falantes de português brasileiro, por exemplo, já quase que, inconscientemente, nem nos damos mais conta das palavras estrangeiras introduzidas em nossa língua. Quem, por

exemplo, que não estude ou pesquise línguas, já parou em seu dia a dia para refletir sobre a origem de palavras como “nhoque”, “champagne”, durante a ceia de ano novo, ou, ainda, “milkshake”, “hambúrguer”, “light”, “fashion”, durante aquele passeio com os amigos? A naturalização desses vocábulos em nosso falar é uma **prova indelével** de que a nossa língua é permeada de palavras estrangeiras que, ao longo do tempo, foram incorporadas ao nosso **léxico** e que, agora, fazem parte da nossa língua e do nosso cotidiano.

Entretanto, para além dessas palavras de origem francesa ou inglesa, muitas outras, oriundas de distintos lugares e povos, vieram a ser incorporadas ao português. Estou me referindo, aqui, às palavras de origem indígena. Aposto que todo mundo já deve ter dado um passeio no parque do “Ibirapuera”, ter se entristecido com a situação do rio “Tietê” em São Paulo, ou, mesmo, ter comido aquela “pipoca” quentinha no cinema. Mas o que a gente não se dá conta, geralmente, é que “Ibirapuera”, “Tietê”, “pipoca”, “perereca”, “abacaxi” e tantas outras palavras de nosso cotidiano advêm de línguas indígenas. Todas essas palavras citadas, por exemplo, são oriundas do Tupi, língua falada por grande parte dos indígenas que viviam na costa do Brasil à época do “descobrimento” e que, com o processo de colonização, deixou consideráveis vestígios de sua existência, sobretudo no léxico, do português falado em nosso país.

Exposto tudo isso, que tal se conhecermos, agora, um pouquinho da **etimologia** de algumas palavras do Tupi que usamos no nosso dia a dia? Certamente, ao fim dessa leitura, poderemos compreender, ainda que só um pouquinho, o significado de algumas palavras que usamos frequentemente, mas que sequer nos damos conta de seus sentidos. [...]

Vamos começar por Ibirapuera. Segundo Silveira Bueno (p. 145), essa palavra é composta por *ybirá*, que significa “mata, árvore” e o **morfema** *-puera* (que se alterna com *-cuera*, *-coera*, *-goera*) e que significa “aquilo que já foi e que já não é”. Ibirapuera, portanto, é a “mata que já foi mata e que não é mais”. Triste, não?

A palavra Tietê também tem uma etimologia interessante. Há, segundo Silveira Bueno (p. 326), pelo menos dois possíveis sentidos para essa palavra. A primeira dessas acepções seria a composição *y* (água, rio) + *etê* (verdadeiro), ou seja, Tietê seria



Representantes dos Ikpeng, Pará, 2010.

ROBERTO ALMEIDA/STUDIO CONTEÚDO

Glossário

Prova indelével: prova incontestável, que não se pode apagar ou fazer desaparecer.

Léxico: o conjunto de palavras que compõem determinada língua.

Etimologia: estudo da origem e da evolução das palavras na língua.

Morfema: cada parte da palavra que possui um significado ou traz uma informação sobre ela. Exemplo: *sapatos = sapat-* (a parte que possui o significado da palavra), *-o-* (a parte que indica que a palavra é masculina e que, terminando aí, estaria no singular), *-s* (a parte que indica que a palavra está no plural).

Atividade 2

Texto 3 – Sugestão de preenchimento do quadro

a) Anhanguera, abacaxi, Tietê: a contribuição das línguas indígenas para o português que falamos hoje. b) *Blog* de Ciência – Linguística (Unicamp – Universidade Estadual de Campinas). Como se trata de um *blog* de divulgação científica, o público pode ser mais amplo – os interessados pelos assuntos tratados no *blog*. c) Considerando que foi tirado de um *blog* de ciência e que foi escrito por um linguista, trata-se de um artigo que divulga informação científica. d) O texto é assinado por Paulo Henrique de Felipe, um linguista (ver dados na barra que aparece logo depois do título do artigo). e) O texto trata da contribuição das línguas indígenas para o português brasileiro. A linguagem é formal e há uso de alguns termos específicos da linguística que podem tornar a leitura um pouco mais difícil para o leitor em geral. f) A formação do autor do texto, bem como a origem do *blog* (ligado à universidade) dão credibilidade às informações apresentadas no artigo. O linguista demonstra como o português brasileiro incorporou palavras de outras línguas ao longo do tempo. Ele cita exemplos de palavras em italiano, francês e inglês que já fazem parte da nossa vida, de forma natural, sem nos lembrarmos mais de que são estrangeiras. Em seguida, ele dedica o texto a falar das palavras de origem indígena que fazem parte da nossa língua, como as de origem Tupi (Ibirapuera, Tietê, pipoca, perereca, abacaxi), língua falada por grande parte dos povos indígenas que viviam na costa do Brasil, à época do descobrimento. Por fim, o especialista passa a tratar da origem de algumas dessas palavras tupis que incorporamos no português e de seus significados. Espera-se que o(s) grupo(s) que leram esse texto apresentem alguns exemplos à turma, no momento da exposição. g) Resposta pessoal do grupo. h) Resposta pessoal do grupo.

o rio verdadeiro. A segunda dessas acepções, por sua vez, baseia-se na repetição da palavra para canário-da-terra (passarinho), que em Tupi é *tiê*: a palavra Tietê, nesse prisma, seria a redução de *tiê-tiê* (muitos tiês – muitos canários), uma vez que, à época em que os Tupi viveram às margens desse rio, ele era repleto de tiês. Tietê, portanto, seria então um rio em que há muitos tiês (canários) em sua margem. Bonito, não?

[...]

Vejam algumas outras palavras de origem Tupi:

– Abacaxi: substantivo masculino composto por *ibá* “fruto” e *caxi* “recentente”. Abacaxi é, portanto, um “fruto que tem um cheiro agradável, fragrante”.

– Aracy: substantivo feminino composto por *ara* “dia”, “luz” e *cy* “mãe”. Aracy significa, então, “mãe do dia, mãe da luz”.

– Perereca: verbo intransitivo que significa saltar, pular, saltitar. Agora é fácil de entender por que aquele bichinho gelado que muitos morrem de medo recebeu esse nome, certo?

– Pipoca: substantivo feminino que, ao pé da letra, significa “pele que arrebenta”, pois é composta por *pi* “pele” e *poc* (ou *pog*) “arrebentar”.

[...]

Interessante, não é? Essas e muitas outras palavras, como tocaia, sucuri, Goiás, jacaré, lara e uma infinidade de outras mais que encontramos por aí são heranças do Tupi em nosso idioma. Mais do que isso, elas mostram como as línguas indígenas faladas no Brasil tiveram um papel fundamental e importantíssimo na constituição de nosso léxico e, por que não, também de nossa cultura e da nação que somos hoje.

[...]

Referência:

SILVEIRA BUENO, Francisco da. **Vocabulário Tupi-Guarani-Português**. 5. ed. São Paulo: Brasiliavros, 1987.

#Linguística. *Blogs de Ciência UNICAMP*. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/linguistica/2018/02/23/anhanguera-abacaxi-tiete-contribuicao-das-linguas-indigenas-para-o-portugues-que-falamos-hoje/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

Texto 4



Invisibilidade, superforça, poderes elétricos, regeneração ultrarrápida... Os super-heróis têm habilidades tão incríveis que podemos pensar de onde vêm as ideias para tantas invenções.

Mas, acredite se quiser, os superpoderes que conhecemos nos quadrinhos, filmes e desenhos têm inspiração no mundo real. Duvida? Então, acompanhe! [...]

Insetos superpoderosos!

As formigas-saúva conseguem levantar de quinze a vinte vezes o seu próprio peso. Além de percorrerem cerca de um quilômetro de distância por dia. Elas são rápidas e fortes! As formigas da espécie *Oecophylla smaragdina* conseguem carregar mais de 100 vezes o seu peso. Já um besouro-rinoceronte é capaz de suportar até 850 vezes seu próprio peso corporal. Um ser humano tão rápido quanto uma formiga-saúva, por exemplo, aguentaria andar em um dia mais de 1 000 quilômetros (o equivalente a uma viagem de ida e volta entre o Rio de Janeiro e São Paulo). Esses insetos são ou não superpoderosos?



THOMAS ENDLER

O segredo do Homem-formiga

O Homem-formiga, o super-herói dos quadrinhos, utiliza o seu poder de ficar gigante e atinge uma altura de dezoito metros (aproximadamente dez vezes o seu tamanho normal), usando imaginárias "Partículas Pym". Com isso, a sua área corporal e sua força aumentam em 100 vezes, permitindo que ele aguente levantar até quatro toneladas e meia. Mas, na vida real, seu volume e massa deveriam ser 1 000 vezes maiores, ou seja, ele passaria a pesar cerca de noventa toneladas e não ficaria de pé!

Agora, não é coincidência que os animais mais fortes, em relação ao seu peso corporal, sejam os animais muito pequenos. A ciência explica que: se aumentarmos as medidas de tamanho de um corpo em "N" vezes, sua área superficial vai crescer $N \times N$ vezes, enquanto seu volume aumentará $N \times N \times N$. Vamos traduzir isso!

Imagine que você entrou numa máquina que promete aumentar o seu tamanho em 10 vezes. Pelas leis da Física, você vai sair da máquina com uma superfície corporal 100 vezes maior (porque $10 \times 10 = 100$) e 1 000 vezes mais volumoso(a), porque $10 \cdot 10 \cdot 10 = 1.000$. Você acha que daria para ficar em pé com esse tamanho e esse volume? Não daria! Seus ossos e seus músculos não aguentariam.

Isso quer dizer que quando o incrível Hulk cresce daquele jeito para cima e para os lados, ele deveria ficar muitíssimo mais volumoso também, e isso o faria desmoronar. Logo, as chances de um ser humano desenvolver uma superforça como a do nosso amigo verdão está fora de questão. A inspiração é real, mas o superpoder é totalmente ficção.

[...]

Atividade 2

Texto 4 – Sugestão de preenchimento do quadro

a) De onde vêm as ideias para os superpoderes? b) Revista *Ciência Hoje das Crianças*. Considerando o nome da publicação, fica evidente que é destinada ao público infantil. c) Trata-se de um artigo que divulga informação científica sobre os "poderes" de alguns animais. d) O texto é assinado por Lucas Miranda, um físico que estuda divulgação científica na Unicamp (ver dados no final do artigo). e) O texto fala sobre como personagens de quadrinho, filmes e desenhos têm seus superpoderes inspirados em animais do mundo real. A linguagem é formal, mas sem usar termos muito específicos da ciência. E, quando os usa, o autor do texto traz as explicações. f) À medida que vai falando dos poderes dos animais, compara-os a diferentes personagens ficticiais. O físico começa falando das formigas, que, dependendo da espécie, conseguem carregar cargas superiores ao seu próprio peso em 100 e até 850 vezes. Esse poder inspirou personagens como o Homem-formiga e o Incrível Hulk. Em outro tópico, fala do poder de regeneração das esponjas marinhas, salamandras e lagartixas (e até dos humanos que têm o fígado como um órgão que pode se reconstituir inteiramente em certas condições), como o que inspirou os poderes da personagem Wolverine. O autor conclui o artigo comentando sobre um grande poder do ser humano: a capacidade intelectual que supera os computadores mais avançados. A formação do autor e sua relação com a universidade, citados no final do texto, bem como a revista em que o texto foi publicado, dão credibilidade às informações apresentadas. g) Resposta pessoal do grupo. h) Resposta pessoal do grupo.

Preparando a apresentação das leituras feitas pelo grupo

Em sua mediação nos grupos, chame a atenção para o modo de organização do texto, orientando os(as) estudantes a observarem as pistas que cada um apresenta para organizar e hierarquizar as informações. Isso poderá ajudá-los(as) a organizar as apresentações e favorecerá que iniciem o trabalho com as habilidades EF69LP31, EF67LP25.

No **Texto 1**, por exemplo, como se trata de uma entrevista, uma estrutura facilmente reconhecida que organiza o texto é o de **perguntas e respostas**: elas são marcadas em negrito e introduzem quem fez a pergunta e quem a respondeu.

No **Texto 2**, por se tratar de uma notícia com a finalidade de divulgar os resultados de um estudo, os parágrafos vão se articulando por elementos de coesão que ajudam na continuidade e progressão das ideias: primeiro introduz o assunto, apresentando o problema: o hábito de visitar as redes antes de ir dormir é um dos principais responsáveis pela privação do sono em adolescentes; em seguida, apresenta o estudo que demonstrou o problema, e nos parágrafos seguintes vai acrescentando informações sobre o estudo.

O **Texto 3** expõe as contribuições das línguas indígenas para o português de hoje: inicia-se o texto falando das contribuições de outras línguas na composição do nosso léxico e depois se destaca a contribuição das línguas indígenas. Em seguida, passa-se a apresentar exemplos de alguns vocábulos, com uma breve explicação de sua origem e seu significado.

Por fim, o **Texto 4** está organizado em uma introdução que apresenta o assunto da reportagem, seguida de tópicos que destacam as qualidades dos insetos que têm algum “superpoder”.

Oriente os(as) estudantes a organizarem o resumo oral apoiando-se nesses modos de organização dos textos.

REGENERAÇÃO

Já pensou como seria bom ver a sua pele se regenerar imediatamente após um machucado doloroso? O Wolverine consegue. Mas será que esse superpoder também é inspirado no mundo real?

Bem, as esponjas marinhas, organismos extremamente simples, possuem incrível capacidade de reconstituição. Elas podem ser trituradas em um liquidificador que conseguem se regenerar completamente. Outros animais, como salamandras e lagartixas, conseguem regenerar apenas parte do corpo, como as pernas e o rabo.

Nós, humanos, e praticamente todos os outros mamíferos não temos essa capacidade de regeneração. O órgão do nosso corpo que, em certas condições, consegue se reconstituir inteiramente é o fígado. A pele também se regenera bem, dependendo do que aconteceu. Mas nada na incrível velocidade de Wolverine. [...]

SER HUMANO É NÃO TER PODERES?

Na verdade, nós humanos temos um organismo extremamente poderoso e com habilidades tão incríveis que você nem imagina. Mas como estamos muito acostumados a ele, e como ele funciona sem que nós precisemos conhecê-lo, temos a impressão de que nosso corpo não é algo tão extraordinário assim. Quer um exemplo simples e extraordinário? A nossa capacidade intelectual. Somos melhores que os computadores mais avançados. A nossa capacidade de pensar é, sem dúvida, um superpoder!

Lucas Miranda

Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo
Universidade Estadual de Campinas [Físico e mestrando em Divulgação Científica pela Unicamp.]

MIRANDA, Lucas. *Ciência Hoje das Crianças*, 29 maio 2018. Disponível em:
<http://chc.org.br/artigo/de-onde-vem-as-ideias-para-os-superpoderes/>.
Acesso em: 15 fev. 2022.



MARIO BAGNINSTITUTO CIÊNCIA HOJE

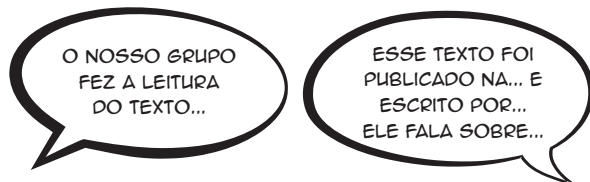
ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Preparando a apresentação das leituras feitas pelos grupos

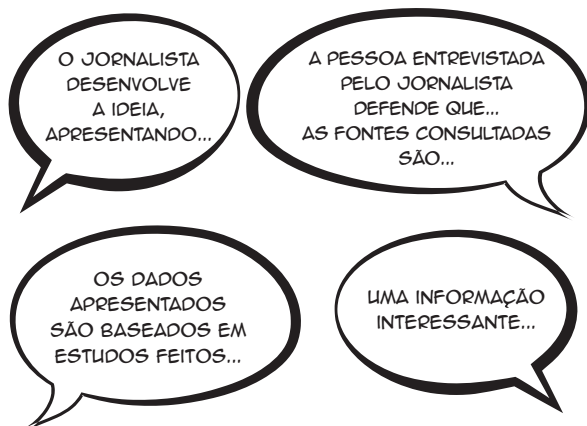
Depois de discutir com os(as) colegas e realizar as anotações com base nas questões propostas no quadro, é hora de o grupo se preparar para a apresentação oral, com a finalidade de compartilhar as informações do texto estudado. Lembrem-se: todos deverão apresentar alguma parte.

Os grupos deverão:

1. Iniciar a apresentação expondo para o público o assunto que será tratado. Vejam como vocês podem começar:



2. Apresentar o desenvolvimento e encadeamento das ideias presentes no texto, conforme o roteiro do quadro em que o grupo organizou as informações. Vejam algumas formas linguísticas para introduzir cada tópico:



Observem que logo depois das reticências que aparecem nos balões vocês devem planejar como continuar apresentando o que têm a falar sobre o texto estudado.

3. Finalizar a apresentação destacando a importância do texto lido, falando sobre o que ele trouxe de novo para o grupo, em que ajudou a pensar e qual a opinião de vocês sobre ele. Vejam exemplos de como introduzir essa parte da apresentação:



Preparando a apresentação das leituras feitas pelos grupos

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP29, EF69LP38, EF69LP40, EF67LP23, EF67LP24)

5. Professor(a), recorra ao conteúdo das apresentações de cada grupo, baseadas nos itens do quadro preenchido por eles, para chegarem às conclusões sobre os tópicos dessa questão.

a) Espera-se que os(as) estudantes percebam que os textos de divulgação científica podem aparecer em revistas (impressas e digitais), *blogs* especializados e também em jornais (impressos e digitais). Vale a pena esclarecer que, quando se trata de jornais e revistas de variedades, esses textos se concentram em uma seção ou em um caderno específico dedicado à ciência.

b) Também é esperado que a turma perceba que a linguagem é, em geral, formal, mas que o uso de termos mais específicos da especialidade em questão pode ser mais ou menos recorrente e, normalmente, quando aparecem, são acompanhados de explicações verbais ou imagens explicativas.

c) Os autores podem ser jornalistas que entrevistam especialistas ou pesquisam o assunto em fontes confiáveis (pesquisas científicas divulgadas em periódicos especializados, por exemplo) ou podem ser profissionais das várias ciências que se dedicam à divulgação científica.

d) Quanto à credibilidade dos textos, espera-se que os(as) estudantes percebam que, quando o autor é um especialista respeitável (como os que estão ligados à Unicamp) ou o jornalista apresenta em seu texto dados de pesquisa e nomes de especialistas como fontes, e o “lugar” em que o texto está publicado é respeitado no meio de divulgação, é possível confiar mais nas informações e opiniões divulgadas.

e) Por fim, é esperado que seja reconhecida a importância dos textos de divulgação para nos mantermos informados sobre os avanços das ciências e seus impactos em nosso cotidiano.

6. Professor(a), esta avaliação será muito importante para o prosseguimento do trabalho neste capítulo. Ela supõe a análise das apresentações feitas (EF69LP40) como forma de preparar os grupos para a pesquisa e a apresentação dos resultados, na seção de produção. Você pode propor que durante a apresentação de cada grupo, os demais utilizem a tabela para anotar a apreciação de cada um sobre as apresentações, para poderem participar desse momento coletivo apoiados em suas notas. Sugerimos que você registre o resultado dela em um papel *Kraft* ou similar e o fixe na parede da sala, de modo que na aula seguinte os(as) estudantes tenham

4. Combinem com o(a) professor(a) se após a apresentação será aberta a participação da turma para tirar eventuais dúvidas ou fazer comentários sobre o que foi apresentado.

Importante: Preparem-se para a apresentação, dividindo as falas e ensaiando nos grupos, cuidando para organizá-la seguindo as orientações dadas.

Fiquem atentos à linguagem que vocês deverão usar: mais formal, sem gírias.

5. Após as apresentações dos grupos, discutam e anotem as conclusões no caderno. Verifiquem o que puderam perceber sobre os textos de divulgação científica em relação:

- a) aos “lugares” em que podemos encontrar esses textos;
- b) ao tipo de linguagem usado;
- c) a quem pode ser autor de textos de divulgação científica;
- d) a confiar nas informações apresentadas;
- e) à finalidade e à importância desses textos na nossa vida.

6. Depois de apresentar o texto estudado, aproveite para avaliar com toda a turma o que acharam, conversando sobre os seguintes pontos:

Avaliando as apresentações
a) A apresentação foi feita de modo claro, respeitando a organização proposta (abertura, desenvolvimento e encerramento)?
b) As informações apresentadas foram novidade para o público?
c) Foi realizada por todas as pessoas do grupo, de forma organizada?
d) O grupo respeitou o tempo destinado à apresentação?
e) As pessoas do grupo apresentaram postura adequada durante a apresentação: mantiveram um bom contato visual com o público, sem ficar se movimentando em excesso e sem ficar lendo o texto?
f) A linguagem usada foi mais formal, evitando gírias, repetições e pausas longas?

Produção de texto

Conhecendo o gênero – Apresentação oral

Nesta seção, você vai conhecer um pouco mais a respeito das apresentações orais, refletindo sobre o que são, para que servem e o que é preciso considerar para prepará-las e realizá-las.

94

essa avaliação como ponto de partida para refletirem sobre o que é, o que envolve e como se faz uma apresentação oral.

Atividade 3

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP31, EF69LP56)

Sugerimos que esta atividade seja realizada coletivamente. Escolha com os(as) estudantes palavras, locuções e expressões que podem ser usadas para iniciar cada momento previsto. Você pode propor que façam uma lista no coletivo e a anotem em seus cadernos. Enquanto planejam essa organização da apresentação, poderão surgir outras sugestões nos grupos que você pode ir acrescentando à lista na lousa.

Após essa atividade, retome com a turma o quadro da Atividade 1 para que o complementem, como forma de sistematizar o que aprenderam.



ILUSTRAÇÕES: VICENTE MENDONÇA



Atividade 3 – Como planejar a fala da apresentação oral

Agora é o momento de refletir sobre como podemos organizar a fala em uma apresentação oral, usando linguagem mais formal e recorrendo a recursos da língua para tornar a nossa fala mais clara e objetiva.

Reproduza o quadro abaixo no caderno, incluindo as sugestões de como iniciar frases. Em seguida, discuta com os(as) colegas outras possibilidades de recursos para cada momento da apresentação.

Modos de iniciar a apresentação:	Boa tarde! O nosso grupo investigou / vai apresentar
Modos de informar sobre as etapas da apresentação	Inicialmente , vamos apresentar...
	Em seguida , falaremos...
	Em um terceiro momento...
	Finalizaremos ...
Modos de introduzir cada tópico preparado (por apresentador)	Eu vou (Nós vamos) começar falando, então...
	Dando prosseguimento à apresentação...
	Finalmente, vou (vamos) falar...
Modos de encerrar	Para encerrarmos, gostaríamos de destacar que...

PRODUZINDO O TEXTO

Condições de produção

■ O quê?

Seu grupo deverá escolher um assunto que seja objeto de estudo da ciência para pesquisar sobre ele, com a finalidade de apresentar o estudo feito.

■ Para quem?

A apresentação acontecerá para os(as) colegas de classe.

Como fazer?

1. Escolhendo o assunto que será objeto da apresentação

O grupo deverá buscar algo de seu interesse que também possa interessar aos colegas, no campo da divulgação científica. Para fazer a escolha, vocês poderão ler algumas revistas de divulgação científica e jornais especializados ou seções de jornais e revistas dedicadas a textos de divulgação científica. Certamente o grupo vai encontrar algum assunto que desperte sua curiosidade para saber mais sobre ele. Vejam alguns exemplos de publicações impressas e digitais.



FOTOS: REPRODUÇÃO



Pesquisa em foco

Quando vamos pesquisar um assunto a respeito do qual precisamos saber mais, é importante buscarmos o que já foi dito sobre ele por especialistas. Para tanto, não podemos consultar apenas uma fonte, mas várias, comparando e confrontando informações e analisando a confiabilidade delas.

Em contextos de pesquisa com essa finalidade, dizemos que temos o propósito de fazer uma **revisão bibliográfica**.

O que você vai fazer aqui pode ser considerado um pequeno ensaio para esse tipo de pesquisa.

Produzindo o texto

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP20, EF67LP21, EF67LP23, EF69LP30, EF69LP32, EF69LP38, EF69LP41).

Como fazer?

1. No momento da escolha do assunto, oriente os(as) estudantes a pensarem em perguntas que eles gostariam de ver respondidas com a pesquisa. Caberá pensar também em perguntas que eles(elas) acreditem que possam interessar a outras pessoas. Esclareça que tais perguntas serão orientadoras das pesquisas de textos que farão. Assim que os grupos negociarem o que querem investigar, explique que deverão realizar a segunda e a terceira etapas: pesquisar sobre o assunto selecionado em fontes variadas para reduzir o risco de apresentar informações confusas ou incorretas e selecionar as informações relevantes sobre o assunto escolhido. Lembre-os(as) das perguntas prévias. No processo de pesquisa, podem até optar por abandonar algumas delas, mas ainda assim elas serão importantes para irem avaliando a necessidade de confrontar informações sobre elas em diferentes textos ou buscarem novos textos sobre o assunto para encontrarem as “respostas”. Explique que deverão fazer isso fora do tempo de aula e, no dia marcado, trazer para a sala de aula a seleção realizada.

Vale esclarecer que alguns dos jornais e revistas selecionados, em sua versão digital, permitem acesso limitado ao conteúdo, enquanto outros são acessados apenas por assinantes. Comente o fato com os(as) estudantes, caso haja a pretensão de acessar a versão digital dessas publicações. Outras publicações que podem trazer textos de divulgação científica para o público leigo dessa faixa etária são **Jornal Joca** e revista **Qualé**, ambas apenas com acesso para assinantes, em sua versão digital.

2. Professor(a), durante o planejamento dos grupos, oriente-os(as) estudantes a traçarem um plano da apresentação, aproveitando a experiência que tiveram antes e agregando novos cuidados. Oriente os(as) estudantes a retomarem as partes em que se organiza uma apresentação oral (ver atividades 1 a 3). Será importante apoiá-los(as) tanto nos grupos como em momentos coletivos. Vale a pena fazer coletivamente uma lista do que o grupo precisa garantir nesse plano inicial. Considerando que talvez seja a primeira vez que se preparam para uma apresentação mais formal, pode ser importante orientá-los(as) a primeiro escreverem tudo o mais próximo possível do modo como pretendem falar.

PRODUZINDO O TEXTO

Revista Superinteressante	Revista Ciência Hoje das Crianças	Revista Galileu
Revista Ciência Hoje	Caderno de Ciência Folha de S.Paulo	Caderno de Ciência Estadão
Caderno de Ciência O Globo	Revista National Geographic	Caderno de Ciência e Tecnologia Jornal do Brasil
Seção Ciência e Tecnologia Jornal Joca	Revista Qualé	Seção Ciência Revista Recreio

- O grupo deverá se organizar para buscar outras fontes de informação sobre o assunto escolhido em livros da biblioteca ou em *sites* da internet. Vocês poderão solicitar a ajuda do(a) professor(a) da área do conhecimento à qual o assunto escolhido está relacionado. Ele(a) poderá apoiá-los na busca de fontes confiáveis. O grupo deverá pesquisar sobre o assunto selecionado em fontes variadas e reconhecidas para reduzir o risco de apresentar informações confusas ou incorretas.
- O grupo deverá se organizar para a leitura do material selecionado, destacando e sintetizando as informações relevantes sobre o assunto escolhido.
- Em seguida, o grupo deverá discutir as informações relevantes que cada um selecionou, definir quais serão as partes da apresentação para ordená-las, de modo que o público para quem será feita a apresentação as compreenda.
- Depois, cada grupo deverá preparar a apresentação.
- Por fim, o grupo deverá ensaiar a apresentação.

2. Preparando a apresentação

O grupo deverá traçar um plano detalhado da apresentação oral, pensando em como ela acontecerá. Apoiem-se, também, na Ficha de apoio à produção e à avaliação da apresentação oral, apresentada no tópico **Avaliando**. Discuta com seu grupo:

- O que será falado na abertura da apresentação?
- Qual será a ordem das informações a serem apresentadas ao público?
- Como o grupo finalizará a apresentação?
- Haverá algum material (cartazes, *slides*) para o público acompanhar a apresentação? Que informações ele apresentará?



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

e) Como serão distribuídas as falas? Como será dividido o tempo?

Para preparar o material de apoio:

Caso preparem *slides* ou cartazes como material de apoio, lembrem-se de garantir que:

- a) estejam compreensíveis para você, porque poderá usá-los como apoio tanto à sua fala como ao público;
- b) tenham boa apresentação, ficando atentos:
 - ao tipo e tamanho da letra (se escrito manualmente, em cartazes) ou da fonte (se digitado);
 - à apresentação de imagens ilustrativas adequadas, que ajudem na compreensão do assunto.
- c) se optarem por usar recursos como áudios ou vídeos, esses recursos deverão ter boa qualidade de imagem e som.

Estejam preparados, também, para responder às questões feitas pelo público no final da apresentação, referentes ao assunto abordado.

3. Ensaaiando a apresentação. De posse do material, apoiando-se na Ficha de apoio à produção e à avaliação da apresentação oral, apresentada no tópico **Avaliando**, o grupo deverá:

- a) dividir as falas entre os participantes;
- b) definir o tempo que cada um terá para a apresentação;
- c) ensaiar primeiro individualmente e, depois, com o grupo;
- d) organizar a ordem de apresentação das informações, com expressões como: “Primeiro eu vou falar...”, “Em seguida...”, “Depois...”;
- e) marcar a relação entre as suas ideias usando expressões como: “mas...”, “por um lado...”, “por outro lado...”, “assim...”, “portanto...”.

4. Realizando a apresentação

Os grupos decidirão, em conjunto com o(a) professor(a), no(s) dia(s) marcado(s), qual será a ordem de apresentação de cada um.

Avaliando

Utilize os critérios da tabela a seguir para avaliar sua apresentação e a do seu grupo e a de outros grupos.

Ficha de apoio à produção e à avaliação da apresentação oral
Durante a apresentação oral
a) O apresentador se manteve no tema proposto?

3. Professor(a), se considerar pertinente, sugira aos grupos que gravem os ensaios da apresentação de cada integrante. Oriente-os(as) a assistirem a essas gravações analisando-as, tendo em vista a *ficha de avaliação*, que aparece no tópico seguinte. Se não for possível gravar, oriente-os(as) a ensaiarem com os(as) colegas para que avaliem o desempenho uns dos outros. Sugira, ainda, que cada um(a) realize ensaios individuais diante de um espelho – isso poderá ajudá-los(as) a monitorarem o seu desempenho.

4. No dia marcado para as apresentações, garanta que os materiais necessários (como *datashow*, aparelho de som, vídeo e outros) para a realização das exposições estejam disponíveis. Defina e divulgue previamente a ordem de apresentação dos grupos.

Durante as apresentações fique atento(a) ao comportamento e receptividade do público e, se necessário, reforce a importância da escuta respeitosa.

Avaliando

Professor(a), sugerimos que use os mesmos critérios que pautaram a produção dos(as) estudantes, indicados na ficha de avaliação. Caso não seja favorável a seu contexto escolar o uso de uma versão digital ou impressa da ficha, você pode utilizar o verso da folha entregue aos(as) estudantes e apontar com as mesmas letras usadas na ficha o que deseja observar, combinando que aspectos que já estão bem trabalhados não serão indicados.

- | |
|--|
| b) O apresentador usou um tom de voz adequado e boa dicção que possibilitaram ao público entender o que dizia? |
| c) O apresentador manteve boa postura e bom contato visual com o público, sem fixar o olhar em apenas uma direção? |
| d) O apresentador desenvolveu o assunto sem ficar lendo o material de apoio que eventualmente tenha utilizado? |
| e) Foram usados recursos para tornar a apresentação dinâmica (uso de imagens e esquemas para ilustrar ou explicar; de material de áudio e/ou de vídeo; de estratégias para a interação com o público)? |
| f) Em caso de uso de material de apoio, eles estavam adequados? (Se em <i>slides</i> , os textos e as imagens estavam em fonte e tamanho que possibilitaram ao público boa leitura e visualização? Se em vídeos, o material estava bem editado, permitindo boa visualização e escuta?) |
| g) A exposição foi feita de modo organizado, com apresentação do que seria tratado, no início da fala, desenvolvimento coerente do conteúdo e encerramento que de algum modo sintetizou ou concluiu algo sobre o tema tratado? |
| h) A fala manteve relação com o material apresentado ao público? (Ou seja, o material de apoio foi usado adequadamente, no sentido de ajudar a construir o discurso do apresentador?) |
| i) Os apresentadores evitaram uso de gírias e optaram por um uso mais formal da língua, considerando que se trata de uma situação pública mais formal? |

O que levo de aprendizagens deste capítulo

Neste capítulo, você leu, estudou e discutiu textos de divulgação científica e estudou e participou de uma apresentação oral. Conheceu alguns conceitos e conteúdos importantes sobre os textos e a apresentação oral. Chegou o momento, então, de registrar suas aprendizagens, a partir da sua reflexão sobre as questões abaixo:

1. O que você descobriu sobre como a ciência pode divulgar suas descobertas para o grande público?
2. Considerando os assuntos sobre os quais vocês leram e discutiram, você acha importante que a ciência divulgue suas descobertas? Por quê? Como jornais e revistas em geral podem ajudar nisso?
3. O que é importante observar em um texto de divulgação científica para que ele possa ser considerado confiável? Por quê?
4. A apresentação oral pode ser uma forma de divulgar conhecimentos científicos? Por quê?
5. O que você aprendeu sobre apresentação oral, com a vivência que teve com ela?
6. Você aprendeu algo mais com as apresentações orais feitas por seus(suas) colegas? Explique.

Capítulo

5

Oficinas com histórias (re)vividas

Leitura 1

Leia silenciosamente os textos 1 e 2 e os boxes **Quem é?** e **Vale a pena ler!**. Depois, reúna-se com um(a) colega e façam em voz alta uma leitura bem expressiva do texto 2. Combinem quem lerá cada parágrafo e experimentem trabalhar a entonação, o ritmo, as pausas, para “darem vida” ao texto.

Texto 1

O garoto da camisa vermelha



Quem é?



O ilustrador, em 2017.

Nascido em 1974, em Belo Horizonte (MG), **Angelo Abu** passou parte da infância em Porto Seguro, na Bahia. Curvou Cinema de Animação na Faculdade de Belas Artes da UFMG. É ilustrador de várias obras e autor de HQs.

ANGELO ABU/ARQUIVO PESSOAL

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

Abertura

Este capítulo propõe a leitura de textos inspirados em histórias de vida como mobilização para a oficina de produção textual. Os(as) estudantes poderão apreciar trechos da narrativa infantojuvenil **O garoto da camisa vermelha**, de Otávio Júnior, com ilustrações de Angelo Abu, e da autobiografia **O livreiro do Alemão**, também de Otávio Júnior. Observe que aqui a intencionalidade coloca acento nas práticas de leitura, já se beneficiando do trabalho com as capacidades de leitura feitas nos capítulos anteriores, para investir nas capacidades de produção. Por essa razão, não haverá trocas iniciais de apoio à compreensão leitora, como é usual na seção **Primeiras impressões**, ou de análise de aspectos da textualidade, contribuindo para os sentidos dos textos, como ocorre na seção **O texto em construção**. A ideia é que os(as) estudantes possam apreciar colaborativamente o texto em uma roda de leitura, discutindo as questões propostas em **Converse com a turma**, bem como outras que você julgar relevantes. Os textos escolhidos permitem observar como a experiência de vida de Otávio Júnior ora é tratada com o predomínio do narrar, com significativo uso de recursos da ilustração, ora com o do relatar, permitindo que você relembre com os(as) estudantes esses conteúdos trabalhados no capítulo anterior. Além disso, o capítulo traz um gráfico com os dados da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” (Instituto Pró-livro), referentes à relação que a população brasileira tem com livros. O trabalho com o gráfico tanto poderá concorrer para o aprimoramento de capacidades de leitura desse gênero, favorecendo habilidade relevante para práticas em outros campos, quanto para o autoconhecimento dos(as) estudantes quanto às suas identidades leitoras, com reflexões sobre como se veem no retrato trazido pela pesquisa. Como atividade derivada, há uma mobilização para que os(as) estudantes usufruam dos acervos locais (biblioteca escolar, biblioteca pública mais próxima, bibliotecas comunitárias etc.), buscando, com práticas próprias do comportamento leitor, livros com narrativas interessantes para a faixa etária deles. A sugestão é de que, em seu planejamento, você preveja aulas para que os(as) estudantes, em rodas de leitura, compartilhem essas leituras livres. Duas oficinas são propostas para que eles(as) experimentem a autoria, uma no eixo da escrita: produção de narrativas autobiográficas, e outra no eixo da oralidade: roda de leitura com as narrativas produzidas.

CAPÍTULO 5

Competências gerais da Educação Básica: 3, 4, 5 e 10.

Competências específicas de Linguagens: 2, 3, 5 e 6.

Competências específicas de Língua Portuguesa: 1, 3, 5, 6, 8 e 9.

HABILIDADES BNCC

(EF06LP04), (EF06LP05), (EF06LP06), (EF06LP11), (EF06LP12), (EF67LP06), (EF67LP25), (EF67LP27), (EF67LP28), (EF67LP30), (EF67LP32), (EF67LP33), (EF67LP36), (EF67LP38), (EF69LP15), (EF69LP33), (EF69LP44), (EF69LP45), (EF69LP46), (EF69LP47), (EF69LP49), (EF69LP53), (EF69LP54), (EF69LP56)

Vale observar que a separação desses eixos tem caráter didático, já que nas produções discursivas os trânsitos entre oralidade e escrita estão dados. As atividades que apoiam essas oficinas foram pensadas para respeitar o processo que deve haver em toda produção textual: planejamento, textualização e revisão, considerando um contexto de produção. A mediação docente em cada uma dessas etapas será fundamental. Por fim, investindo nos multiletramentos estudantis, a fotografia entrará de forma significativa tanto nas práticas de leitura quanto nas de produção. A curadoria feita coloca os(as) jovens em contato com o trabalho de fotógrafos(as) contemporâneos(as) que buscam expressar as infâncias brasileiras.

Leitura 1

Avaliamos que os textos deste capítulo, dado o percurso oferecido nos capítulos anteriores, são bem acessíveis para leituras individuais e autônomas e em duplas de trabalho, com o aprimoramento da habilidade EF69LP53. O cuidado na adoção dessas estratégias seria garantir que, se houver estudantes sem autonomia leitora ou com essa autonomia em desenvolvimento, eles(as) possam trabalhar em conjunto com estudantes que a tenham, em uma perspectiva inclusiva e colaborativa. Nesse caso, acompanhar a leitura modelar é bastante importante para que avancem. Oriente a turma a explorar e a relacionar o boxe **Quem é?** com os textos que serão lidos e chame a atenção para a importância que informações do contexto de produção de um texto têm para que possamos melhor significá-lo.

Vale a pena ler!

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP45, EF67LP28) Pergunte aos(as) estudantes que importância atribuem à leitura de sinopses para a escolha de livros, em continuidade ao trabalho que fizeram no capítulo passado, com as práticas que qualificam escolhas leitoras. Aproveite esse momento para navegar com os(as) estudantes em comunidades de leitores e canais de *booktubers* e conhecer experiências de outros leitores com o livro referenciado.



JÚNIOR, Otávio. **O garoto da camisa vermelha**. Ilustrações: Angelo Abu. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Texto 2

O livreiro do Alemão

Era uma vez um menino de oito anos. Como a história é minha, eu queria que ela começasse com “era uma vez”. Todas as manhãs, eu, minha mãe, Joana D’Arc, e minha irmã, Jucilene, então com cinco anos, íamos até a igreja, que ficava a seis quadras de casa. Descíamos uma pequena escadaria e virávamos à direita. Estava de bermuda, camisa e sapato. O culto durou aproximadamente uma hora, como de hábito. No caminho de volta, eu sempre dava um jeito de desviar pelo campinho de futebol. Os “donos do campo” já estavam lá. Quando a turma de 16, 17 anos chegava, as crianças tinham de sair imediatamente. A senha era sempre a mesma. Um deles chutava a bola para o alto com muita força e anunciava:

Vale a pena ler!

Você costuma ler narrativas quadrinizadas (que se valem de recursos de HQ)? Leia a sinopse seguinte e reflita: O que você pode sentir, aprender, descobrir com a leitura desse livro infantojuvenil? Procure em bibliotecas, na internet etc. formas de ter acesso ao livro e depois partilhe sua experiência de leitura com os(as) colegas ou, com o apoio de seu(sua) responsável, em redes de leitores na internet.

O garoto da camisa vermelha

Otávio era ainda um garoto quando bateu à minha porta. O jovem negro criado numa das comunidades mais violentas e pobres do Rio de Janeiro, dominada por traficantes, poderia ter seguido o caminho de tantos colegas de sua geração [...]. Mas não! Livros, encontrados no meio do lixo, mudaram seu destino e lhe deram a régua e o compasso para seguir novas trilhas. [...]

Disponível em: <https://grupoautentica.com.br/yellowfante/livros/o-garoto-da-camisa-vermelha/1785>. Acesso em: 15 fev. 2022. (Fragmento).

— Acabou o juvenil!

As crianças, incluindo eu, saíam correndo na mesma hora. Só nos era permitido ficar na beirada, vendo o jogo.

Naquela manhã, os grandões estavam jogando. Era difícil ver a bola dente de leite, velha e surrada. De tão gasta, ela já tinha perdido os desenhos que imitavam gomos pretos. Tinha a mesma cor da terra do campo. O entorno era um grande depósito de lixo. Não havia serviço de coleta na comunidade. Todo o lixo era queimado ali mesmo. Para não invadir o terrão, fui caminhando pela sujeira. De repente, vi uma caixa cheia de brinquedos quase novos. Devo ter dado um grito de surpresa, de espanto, alguma coisa assim. Esse foi o meu erro. Todos que estavam em volta do campo ouviram e correram em minha direção. Os brinquedos só podiam ser de um menino com melhores condições de vida, que morava no pé do morro. Deu tempo apenas de pegar o livro que estava ali: *Don Gatón*. Não sei como explicar, mas tive olhos apenas para o livro, e não para os brinquedos, que foram rapidamente atacados. Depois da “batalha”, levei aquele exemplar como um troféu para casa. Estava começando a viver ali o meu conto de fadas.

(Entendeu por que a minha história tinha mesmo que começar com um “era uma vez”?)

JÚNIOR, Otávio. *O livreiro do Alemão*. São Paulo: Panda Books, 2011. (Fragmento).

Quem é?



O autor no Rio de Janeiro, em 2019.

Otávio Júnior nasceu no Rio de Janeiro, em 1983. É escritor, ator, contador de histórias e produtor teatral. Tornou-se conhecido por inaugurar a primeira biblioteca no Complexo do Alemão e no Complexo da Penha (RJ).

Converse com a turma

Converse com a turma e o(a) professor(a) sobre as questões propostas.

1. Do que tratam os textos 1 e 2? O que eles têm em comum?
2. Com base no que você aprendeu, em qual texto há mais reinvenção, isto é, ficção?
3. Em qual texto a voz que fala representa a voz de quem viveu os fatos?
4. Em qual texto quem viveu os fatos se torna uma personagem?
5. O que você conclui: qual texto é um relato autobiográfico e qual é uma narrativa?
6. Do que você mais gostou em cada texto? Por quê?

Converse com a turma

As questões de 1 a 5 favorecem aspectos da habilidade EF69LP47.

1. HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP27) Resposta pessoal. Professor(a), acolha diferentes contribuições e, em diálogo com elas, destaque como a narrativa em quadrinhos faz referências a acontecimentos da história de vida de Otávio Júnior.

2. Espera-se que os(as) estudantes percebam que no texto 1.

3. Espera-se que os(as) estudantes percebam que no texto 2.

4. Espera-se que os(as) estudantes percebam que no texto 1.

5. Espera-se que os(as) estudantes percebam que o texto 2 é um relato autobiográfico, e o texto 1, uma narrativa. Professor(a), aproveite essa questão para chamar a atenção para o fato de que, no texto 1, a ilustração tem papel central na narrativa e a história é, em grande parte, contada pela sequência de imagens quadrinizadas, complementada pelo texto verbal. Reforce também o quanto há traços do relatar e do narrar em ambos os textos e que precisamos, por isso, considerar o “todo” do texto. Nesse sentido, pergunte, por exemplo, onde costuma ser usada a expressão “era uma vez” e se no texto 2 ela foi usada com a mesma intenção em que comumente aparece nos contos de fadas. Ajude os(as) estudantes, se preciso, a perceberem como aqui a expressão não introduz uma história inventada; pelo contrário, abre para a realidade de as crianças terem como local de lazer um campinho de futebol próximo ao lixão, como ainda acontece em muitas regiões do país. O “era uma vez” entra com um sentido figurado do que será a vida de Otávio a partir do contato com um livro de ficção, o *Don Gatón*.

6. Resposta pessoal. Professor(a), nesta questão vale a pena abrir para o maior número possível de participações, sempre em clima de abertura e acolhimento.

7. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP33)

Professor(a), oriente a turma, em duplas de trabalho, a ler o gráfico, explicando em palavras o que compreende ser mostrada em cada uma de suas partes. Depois, no coletivo, observe se articularam as informações verbais trazidas nas legendas e nos descritivos dos dados com as numéricas e as visuais, nos gráficos em círculos (pizza). Chame a atenção para cada um dos círculos, representando a população total do país com mais de cinco anos, em quatro momentos distintos: 2007, 2011, 2015 e 2019, que, durante a produção do presente livro, era a edição mais recente da pesquisa. Destaque como cada cor representa uma parte da totalidade do país: em azul, a população considerada leitora; em vermelho, a população que não é leitora. Problematicamente: *O número de leitores tem aumentado ou diminuído no país? Na opinião de vocês, por que isso tem acontecido?*

7a. Espera-se que os(as) estudantes percebam que ainda não, já que, segundo o gráfico, quase metade da população brasileira não lê.

7b. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP44)

Resposta pessoal. Professor(a), acolha as diferentes relações possíveis que poderão ser estabelecidas pelos(as) estudantes e, na interação com eles(as), promova foco na absurda e, infelizmente, ainda comum história de ausência de espaços e políticas de formação de leitor, especialmente em regiões menos cuidadas pelo poder público, como as periferias de diferentes sociedades brasileiras, que perpassa o relato do autor. Vale ajudá-los(as) a perceberem também o quanto a leitura pode dar a um sujeito instrumentos para que ele amplie e transforme realidades, como aconteceu com Otávio depois de ter tido contato com um livro e ter passado a se dedicar à formação de outros leitores.

7. Reúna-se com um(uma) colega e expliquem um(uma) para o(a) outro(a) o que o gráfico no box **Clipe** informa. Para isso, observem e relacionem as informações dadas verbalmente (palavras), em números e visualmente (cores e forma dos gráficos). Discutam:

- Segundo esses dados, a leitura é um direito de todos(as) no Brasil?
- Quais relações você estabelece entre a história vivida por Otávio e os dados sobre leitura no Brasil? E a relação entre a história dele e essa história maior, que é a de todos nós como país?

Vale a pena ler!

Pesquise sobre o livro e se pergunte: Por que essa leitura pode me interessar? Caso você se interesse, procure em bibliotecas, na internet etc. por formas de ter acesso ao livro e boa leitura!

O livreiro do Alemão

O autor, ganhador do prêmio Faz Diferença, do jornal **O Globo**, em 2008, revela como um livro que ele encontrou no lixo quando tinha oito anos mudou sua vida para sempre. Morador do Complexo do Alemão, um dos locais mais violentos do Rio de Janeiro, Otávio criou em sua comunidade o projeto Ler é 10 — Leia Favela, para ensinar às crianças o prazer da leitura.

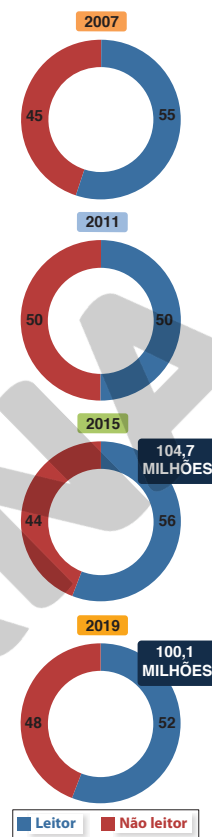
Disponível em: <https://www.amazon.com.br/livreiro-do-alem%C3%A3o-Ot%C3%A1vio-Junior-ebook/dp/B00AHGTDIM>. Acesso em: 15 fev. 2022.



O que você poderá aprender

- Como ampliar o que você já sabe sobre narrativas inspiradas em experiências vividas em outras leituras e em trocas com os(as) colegas?
- Como analisar relações de sentido entre recursos da linguagem das histórias em quadrinhos e de uma narrativa autobiográfica?
- Como se conhecer mais como leitor, analisando suas práticas e seus comportamentos de leitura?
- Que estratégias usar para escolher bem um livro?
- Como compartilhar uma leitura de modo interessante com os(as) colegas?
- Como experimentar a autoria na produção de uma narrativa autobiográfica?

Clipe



Leitor

É aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses.

Não leitor

É aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses.

Fonte: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Rebolos_da_Leitura-IPL_dez2020-compactado.pdf. Acesso em: 21 jan. 2022.

Leitura 2

Observe bem as fotografias e depois converse com a turma e com o(a) professor(a).



Meninos se abraçam e observam o muro grafitado com o rosto de dois garotos, no Jardim Valquíria, Capão Redondo, zona sul de São Paulo, em setembro de 2013.



Criança no Quilombo da Lapinha, Matias Cardoso (MG), Vale do São Francisco, 2013.

Leitura 2

Este é um momento bem interessante de aprimoramento de leitura de fotografias e de ampliação de conhecimentos sobre a diversidade das infâncias brasileiras, vista pelos fotógrafos aqui reunidos. Sugerimos que você promova um momento de apreciação silenciosa, seguida do trabalho com a seção **Converse com a turma**, em uma roda de conversa para a apreciação compartilhada das fotografias, favorecendo a habilidade **EF69LP46**.

Não é importante, neste momento, que os(as) estudantes dominem a metalinguagem da arte fotográfica, como noções de enquadramento, o que acontecerá com a progressão curricular ao longo da coleção. Aqui buscamos que percebam a intencionalidade de “onde” a câmera se coloca, a distância que toma dos objetos e os efeitos de sentido promovidos por essas práticas.

Para sua formação: Vale a pena conferir o material didático, disponível em <https://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-planos-e-angulos/> (acesso em: 15 fev. 2022), a respeito dos recursos da linguagem fotográfica que concorrem para a produção de sentidos.

Converse com a turma

1. Procure chamar a atenção para o trabalho de câmera, de modo que os(as) estudantes percebam que as escolhas de enquadramentos e ângulos são um jeito de narrar na linguagem da fotografia. Assim, em cada uma delas é possível inferir o lugar em que a câmera foi colocada para criar a cena, o que o fotógrafo escolheu “contar”. A título de exemplo, na primeira imagem, mostre como a câmera se coloca atrás das crianças abraçadas, o que coloca o observador da foto na mesma posição, contemplando a mesma imagem que elas: um grafite em um muro que retrata o rosto de dois garotos. Chame a atenção também para o foco da imagem, que está nos meninos e não no grafite, destacando e dando importância a eles como observadores da arte no muro, e não para a arte em si.

2. Espera-se que os(as) estudantes percebam que são todas cenas de infância.

3. Resposta pessoal.

4. Resposta pessoal.

5. **HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP44)**

Resposta pessoal. Professor(a), com base nas opiniões dos(as) estudantes, traga, se necessário, o argumento de que esses olhares sobre cenas diversas de infância nos permitem conhecer como crianças de diferentes localidades vivem e brincam.

SAMUEL MACEDO INFÂNCIAS



Menino em Reisado, festa em homenagem aos três Reis Magos, s.d.

SERGIO PEDREIRA PULSAR IMAGENS



Meninas brincando de pular corda no povoado de Lagoa do Boi, Santaluz (BA), em agosto de 2014.

Converse com a turma

1. O que chama sua atenção no trabalho dos fotógrafos? Onde parece que a câmera foi colocada para fazer a cena? O que os fotógrafos parecem ter escolhido mostrar?
2. Em relação à temática, o que essas fotografias têm em comum?
3. Qual delas chamou mais sua atenção? Por quê?
4. Qual você escolheria para ilustrar uma experiência que viveu? Que relações poderiam ser estabelecidas entre a fotografia e esse acontecimento?
5. O que podemos aprender vendo as fotografias assim em conjunto?
 - Que tal escolher uma fotografia sua, que para você expresse seu jeito de ser criança, e trazer para a próxima aula?

Avalie qual é a dinâmica mais pertinente ao contexto de sua turma: produção individual ou em duplas de trabalho. Lembre-se de que, para os(as) estudantes sem autonomia com a escrita, a estratégia de organização em duplas produtivas pode ser altamente enriquecedora. Nesse caso, cuide para que os(as) estudantes negociem a recriação de memórias de um(a) deles(as), mas com ideias, recriação, planejamento e escrita dos(as) dois(duas), em um processo realmente colaborativo. Frise bem que a história vivida é apenas inspiração, que o mais importante é a invenção dessa “matéria-prima” em narrativa, em texto ficcional. Negocie com a turma como será a coletânea e como ela circulará para os leitores: digital, em PDF, publicada em redes sociais das quais a escola faça parte; manuscrita, encadernada artesanalmente; gravada em um CD ou *pen-drive*; entre outras possibilidades. Para a etapa de escrita propriamente dita, caso haja essa possibilidade em seu contexto, solicite aos(as) estudantes que trabalhem em computadores, salvando o texto como “primeira versão” e retomando-o depois na etapa de revisão e, se necessário, na de reescrita, de forma que ele chegue à versão “final”, aquela que os(as) estudantes considerarem pronta para circular e ser conhecida por outros leitores.

O encadeamento de atividades previsto nesta seção contribui para que os(as) estudantes retomem conhecimentos construídos nas práticas de leitura do capítulo 2 para produzirem narrativas autobiográficas. Sugerimos que a atividade de planejamento seja feita processualmente, com você explicando cada uma das questões e dando tempo para que a turma faça escolhas, registre no caderno e troque ideias. Organize uma exposição com as fotos trazidas pela turma, para que também sirvam de mobilização para os processos de imaginação e criação de narrativas.

Oficina de leitura e criação

Recontando imagens: histórias da turma

Condições de produção

- **O quê?**

Você e sua turma escreverão histórias criadas com base em experiências vividas por vocês! Juntas, elas farão parte da coletânea de histórias **Lembranças de nossas infâncias**, que poderá circular entre outros leitores.

Além disso, vocês também trabalharão os textos em leituras orais, para participar de rodas de leitura com as histórias da turma!

- **Para quem?**

Para leitores da comunidade escolar: outros(as) estudantes, familiares, professores(as), funcionários(as), equipe de gestão.

Como fazer?

Preparando-se para escrever o texto

Você escolherá uma das fotografias trabalhadas neste capítulo ou trazidas pela turma. Observe bem as fotografias, preste atenção nas sensações, ideias e lembranças que elas despertam em você. Escolha uma que o(a) faça lembrar situações já vividas por você.

1. No caderno, escreva um comentário para a fotografia escolhida. Para isso, use as informações do quadro e faça os acréscimos que desejar.

Essa fotografia me lembra quando eu ★, porque ★. Nela me chama a atenção especialmente ★, que eu associo a sentimentos e emoções, como ★, que senti naquela ocasião.

2. No caderno, planeje o enredo que você desenvolverá na narrativa. Utilize as perguntas a seguir.
 - a) Quando aconteceu?
 - b) Onde aconteceu?
 - c) Quem participou? (Escolha apenas uma pessoa para ser a personagem que participará das ações contadas pelo narrador).
 - d) O que aconteceu? (Escolha acontecimentos em que o narrador seja a personagem central, como no trecho de **Infância**, de Graciliano Ramos, que você leu no capítulo 2).

3. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47)

Professor(a), oriente os(as) estudantes a retomarem as atividades do Capítulo 2, para relembrem o que analisaram quanto às escolhas que os autores fizeram para compor suas narrativas.

3b. HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP38)

Relembra com a turma a diferença entre comparação e metáfora, retomando, se preciso, o Capítulo 2, e reforça como a imagem que escolherão precisa motivar outras opções de palavras para a composição do texto.

3c. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF06LP04, EF06LP05)

Peça aos(as) estudantes que troquem os verbos listados e que reflitam sobre se verbos escolhidos pelos(as) colegas também podem interessar para seus textos. Lembre-os(as) de usarem as terminações verbais adequadas para expressar pessoa e tempo, retomando, se necessário, o que aprenderam no Capítulo 2.

4. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP47, EF06LP12)

Oriente os(as) estudantes a retomarem com autonomia, no capítulo 2, como marcar no texto as falas das personagens em cada um desses tipos de discurso.

6. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP54)

Destaque para a turma como o uso dessas figuras de linguagem são formas de trabalhar a linguagem para a construção literária do narrador. Relembra que eles(as) também podem se valer desses usos para falar de personagens e espaços da narrativa, como viram nas análises dos textos do Capítulo 2.

Oficina de leitura e criação

3. Lembre-se de que você precisará trabalhar a linguagem para que a narrativa fique atraente a seus leitores. Não se trata apenas de lembrar uma passagem de sua vida, mas de recriá-la em uma narrativa. Para isso, planeje:

- Como você descreverá o lugar em que acontecem as cenas? Dica: para você se inspirar, retome o capítulo 2 e reveja os trechos em que Daniel Munduruku fala do igarapé e em que Graciliano Ramos descreve a casa e o beco.
- Escolha uma imagem que pode servir para comparação ou para metáfora, ajudando o leitor a imaginar o lugar central de sua narrativa.
- Quais verbos você vai usar para ajudar na construção das ações das personagens e, ao mesmo tempo, organizar temporalmente a narrativa? Como haverá mais ações do narrador, capriche na lista de verbos escolhidos para ele. Leia abaixo as funções dos verbos que você poderá utilizar no texto. Não se esqueça de já conjugar os verbos no tempo verbal adequado para essa organização do tempo.

Expressarão ações da personagem, que aconteceram e se concluíram no passado.

Expressarão ações do narrador, que aconteceram e se concluíram no passado.

Expressarão ações de ambas as personagens, que aconteceram e se concluíram no passado.

Expressarão ações da personagem que sempre aconteciam, eram recorrentes e não se concluíam.

Expressarão ações do narrador, em um passado mais anterior do que o usado para os acontecimentos até então narrados.

4. Quais falas de sua personagem entrarão na narrativa? O narrador as apresentará por discurso direto, indireto ou indireto livre?

5. Você quer citar algum trecho de cantiga, de música ou de outra história em seu texto? Que relações de sentido quer que o trecho citado tenha com sua história? O que você quer que o leitor pense, sinta, ou que relações quer que ele faça entre essa citação e a história que você vai contar?

6. Que imagem do narrador você quer que o leitor tenha? Lembre-se de que agora não será mais você, mas alguém que fala no texto, recriando nele experiências suas. Associe sentimentos e emoções e depois escolha comparações e metáforas. Leia, na página seguinte, alguns exemplos inspirados nas fotografias que você observou há pouco.

Livre e feliz	E eu tomava o peixe que vem na natureza para nos prover o alimento.	E eu tomava a natureza que nos alimenta.
Solidário, participativo	Eu era parte da meninada, sempre unidos como nas cores de um grafite.	Eu era parte da meninada, cores unidas em um grafite.
Ousado, rápido	Eu desafiava meu tamanho, saltando rápido e certo como um grilo.	Eu era um grilo a desafiar meu tamanho, saltando rápido e certo.
Imponente, destemido	Na roupa rubra e brilhante, eu me erguia como se fosse o rei de minha gente.	Na roupa rubra e brilhante, eu me erguia, rei de minha gente.

7. Vamos seguir uma estrutura próxima à que foi trabalhada na narrativa **Meu vô Apolinário**, de Daniel Munduruku, cujo trecho foi visto no capítulo 2. Para isso, estude e entenda o esquema seguinte.

1º parágrafo Introdução	Inicie a narrativa situando o leitor sobre o que você narrará, quando e onde aconteceu e quem esteve envolvido. Trabalhe bem a linguagem para apresentar lugar e personagem, com comparações e metáforas e atenção ao uso dos verbos.
2º parágrafo	Nesses parágrafos, desenvolva as ações, incluindo na narrativa as falas das personagens. Se desejar, estabeleça relações de intertextualidade, citando o trecho de alguma cantiga ou de alguma outra história (como daquelas que você leu neste capítulo).
3º parágrafo	
4º parágrafo	Aqui é o ponto alto de sua narrativa, quando os acontecimentos se complicarão, criando uma quebra da harmonia, uma tensão.
5º parágrafo	Aqui você precisa contar como se resolveu a situação anterior; é o fechamento da narrativa.

Escrevendo a história

1. Retome tudo o que você planejou até aqui e, com base no esquema de organização do texto, redija no caderno cada um dos parágrafos. Lembre-se de trabalhar bem os recursos de linguagem que aprendeu: usar palavras e expressões que proporcionem a coesão do texto; empregar bem os verbos escolhidos, concordando com o sujeito e organizando a lógica de tempo da narrativa; empregar bem comparações e metáforas; trabalhar a fala da personagem; fazer intertextualidade, se for o caso, destacando um trecho de outro texto na narrativa.

7. HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP25)

Professor(a), sugerimos que encerre a etapa de planejamento com a leitura em voz alta desse quadro. Destaque para a turma como esquemas assim facilitam o desenvolvimento do texto, porque ajudam a definir previamente o tópico discursivo de cada parágrafo, isto é, o que será dito em cada um deles, conforme as particularidades do gênero textual.

Escrevendo a história

HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP30)

Crie uma ambiência especial para esse momento de oficina, organizando mesas com dicionários, computadores, se possível, e fotografias escolhidas pelos(as) estudantes. Incentive-os(as) a experimentarem diferentes formas de escrever o que querem expressar e a pedirem opiniões de colegas, em caráter de oficina.

Avaliando a produção

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP32, EF67LP33, EF06LP06, EF06LP11, EF06LP12, EF67LP36, EF67LP38, EF69LP56)

Sugerimos que use os mesmos critérios que pautaram a produção dos(as) estudantes, indicados na ficha de apoio à produção textual. Caso não seja favorável a seu contexto escolar a utilização de uma versão digital ou impressa da ficha, você pode usar o verso da folha que entregou aos(as) estudantes e apontar com os mesmos números que constam na ficha o que deseja observar, combinando que aspectos que já estejam bem trabalhados não serão indicados.

Oficina de leitura e criação

- Escolha um título bem criativo, que desperte o interesse do leitor, provoque sua imaginação e, ao mesmo tempo, tenha relações com a história. Se quiser, brinque com os sentidos das palavras e empregue parênteses para criar outras.

Avaliando a produção

Tudo pronto? Revise o texto, utilizando a tabela com os critérios para a produção e revisão de sua narrativa autobiográfica. Lembre-se de consultá-la durante e depois da escrita da primeira versão de seu texto. Com base no que analisou, corrija problemas, melhore trechos. O(A) professor(a) também trará contribuições para você melhorar ainda mais seu texto. Após as contribuições dele(a), faça a reescrita, se preciso.

Ficha de apoio à produção e à avaliação da narrativa autobiográfica

1. Adequação à proposta

- O texto traz aspectos de experiências vividas na infância, contadas de forma a despertar interesse, prazer, outras emoções em ouvintes/leitores?
- A fotografia inicialmente escolhida foi usada na criação da narrativa? O leitor de seu texto consegue perceber relações estabelecidas entre ela e a narrativa?

2. Adequação às características estudadas do gênero

- A narração está em 1ª pessoa: é um “eu” que conta a história?
- Há uma organização lógica do tempo, com uso de verbos que indicam ações concluídas e não concluídas no passado? Se houve a necessidade de expressar um tempo mais anterior, o verbo escolhido está de acordo com isso?
- A outra personagem que participa da história está bem construída, de modo que o leitor possa imaginar o que é importante nela, de acordo com seu papel nos acontecimentos? O uso de comparações e/ou metáforas está contribuindo para isso?
- As falas da personagem estão bem “encaixadas” no texto, de acordo com a estratégia escolhida?
 - Discurso direto (a própria personagem fala, como se a cena acontecesse no momento da leitura; há uso de travessões ou aspas).
 - Discurso indireto (o narrador fala pela personagem, usando verbos que indicam isso: *disse, falou, comentou, gritou* etc.).
 - Discurso indireto livre (com fala que, embora seja do narrador, cria no leitor a sensação de que nela se “mistura” a fala de outra personagem).
- O espaço em que ocorrem as ações está descrito de modo a contribuir com a imaginação do leitor? O uso de comparações e/ou metáforas contribui para isso?

f) Houve a escolha de provocar o leitor a fazer relações com outros textos (intertextualidade)? Nesse caso, a citação de trechos de outro texto está se “encaixando” bem na narrativa? É possível estabelecer relações de sentido entre as citações e a narrativa?

g) O enredo está interessante e lógico, com ações bem “encaixadas” — uma coisa levando a outra?

3. Construção da coesão/coerência do texto (textualidade)

a) Há um título criativo, que tem relações com o que se narra?

b) O texto está organizado em parágrafos, ajudando a estruturá-lo como narrativa tradicional: início (em que se situa o leitor sobre o que vai ser narrado); desenvolvimento das ações; complicação delas com um ponto de tensão, um conflito; solução, desfecho da narrativa?

c) Houve uso de expressões sinônimas e de pronomes para retomar referentes do texto, eliminando a repetição e garantindo a progressão de sentidos?

4. Uso das normas e convenções da norma-padrão escrita e de outras variedades da língua portuguesa

a) O texto segue as regras de concordância nominal e de concordância verbal da norma-padrão escrita?

b) Houve uso intencional de regras de outras variedades, na fala de alguma personagem, por exemplo?

5. Ortografia, pontuação e construção de sentidos

a) As palavras foram escritas de acordo com a ortografia?

b) Houve uso intencional de sinais, contribuindo para os sentidos do texto, com especial atenção a travessão, aspas e parênteses?

Roda de leitura: lembranças de nossas infâncias

Lendo, gravando e circulando sua história

A leitura em voz alta “dá vida” a um texto. Para isso, é preciso que se trabalhem aspectos próprios da oralidade: entonação (diferentes alturas da voz, conforme a ênfase que se quer dar a uma parte do discurso), pausa, ritmo, expressividade. Além disso, a expressão facial e os gestos também podem ser associados a uma leitura bem expressiva.

Por isso, é preciso conhecer bem o texto, seu movimento, suas vozes e as emoções sugeridas em cada passagem.

Uma mesma oração escrita pode ganhar diferentes interpretações, de acordo com o trabalho de leitura.

Roda de leitura

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP53, EF69LP54)

Para a roda de leitura, vale a pena você escolher e trabalhar previamente uma leitura bem expressiva de texto, seja de autores estudados, seja de outros. Uma sugestão possível é a que consta em <https://www.youtube.com/watch?v=62rQRI20QOM> (acesso em: 29 jan. 2022), em que o ator Paulo Betti lê um trecho de **Parece que foi ontem**, de Daniel Munduruku. Caso opte por preparar sua leitura, vale a pena conferir a relevância dessa ação para o trabalho com a proficiência leitora discutida em <https://novaescola.org.br/conteudo/136/a-importancia-da-leitura-em-sala-de-aula-para-a-fluencia-leitora> (acesso em: 15 fev. 2022). Para essa atividade, é fundamental estabelecer um clima de confiança, de colaboração, de respeito aos diferentes exercícios de leitura, por isso seu exemplo de escuta interessada e valorização do processo de cada um importará muito. Caso haja produções colaborativas, é importante que as leituras busquem prever participações significativas de todos os autores e que a divisão de falas seja feita com intencionalidade e concorra para os efeitos de sentido. Considerar as vozes do texto (um faz o narrador, outro faz uma personagem, por exemplo) ou mudanças de tempo (um narra o passado, outro, o presente da narrativa, se houver essa configuração), entre outras possibilidades. Também é importante que ensaiem bem a colaboração.

Planejando e ensaiando a leitura

Professor(a), preveja a melhor estratégia para a realização da etapa de gravação: em aula, realize-a por meio de um *smartphone* e salve os arquivos, para depois circulá-los, ou, se for mais adequado ao contexto da turma, como atividade extraclasses, com apoio dos responsáveis. Converse com os(as) estudantes sobre a relevância de atividades assim para que desenvolvam a fluência leitora, e a importância de que todos sejam valorizados em suas possibilidades e processos, sem comparações de desempenhos. O importante é que todos tenham o direito de se desenvolver. Problematize com eles: *Como podemos agir com nossos(as) colegas para que nossa escuta e nossa opinião sejam realmente proveitosas para o aprimoramento deles(as)? E qual vocês esperam que seja a atitude dos outros em relação às leituras de vocês para que possam aprender com a escuta e com as sugestões deles(as)?* Pactos assim, quando construídos com a turma, favorecem as dimensões da empatia e da colaboração na formação integral dos(as) estudantes. Combine também outras possibilidades de circulação das gravações, envolvendo a turma na decisão: redes sociais da escola, gravação em um CD e doação à biblioteca escolar, dentre outras possibilidades.

Avaliação em processo: Sugerimos que, se possível, os arquivos sejam salvos para você acompanhar o desenvolvimento de cada um quanto ao uso intencional e expressivo de recursos da oralidade e da fluência leitora.

Experimente ler em voz alta as orações seguintes, imprimindo as emoções indicadas entre parênteses:

- Amanhã não haverá aula. (tristeza)
- Amanhã não haverá aula. (dúvida)
- Amanhã não haverá aula. (alegria)

1. Planejando e ensaiando a leitura

Com base nessas dicas e nas orientações que o(a) professor(a) dará, planeje e ensaie a leitura da história que você escreveu na oficina anterior, de modo que ela fique bem interessante para os(as) demais colegas escutarem e para ser gravada e compartilhada com outros ouvintes.

2. Avaliando a leitura

Após a leitura, escolha um(a) colega para responder às seguintes perguntas:

- a) Do que você mais gostou em minha história?
- b) Qual foi o ponto mais dramático dela?
- c) Você modificaria alguma parte?
- d) Você tem alguma sugestão para que minha leitura fique mais interessante?

Fique atento(a) às dicas dos outros leitores para seu aprimoramento.

Da mesma forma, ouça com interesse e atenção as histórias dos(as) colegas, tanto para curtir o que criaram como para, se for convidado(a), opinar a respeito. Agora, com apoio do(a) professor(a) ou responsável, grave sua leitura e compartilhe com quem quiser e também com outros ouvintes decididos coletivamente.

O que levo de aprendizagens deste capítulo

1. Chegamos ao final deste capítulo! Convidamos você a retomar, no início dele, o boxe **O que você poderá aprender**. Com base nas questões que estão lá, reflita sobre o que aprendeu nas trocas com os(as) colegas e o(a) professor(a). Do que mais gostou? Em que sentiu dificuldade? Em que gostaria de ter mais apoio?
2. O que você achou de conhecer mais sobre o modo como histórias de vida podem se tornar narrativas?
3. Pretende ler mais textos de Meire Cazumbá, Daniel Munduruku e Graciliano Ramos? E o que achou de se aproximar mais da fotografia, estabelecendo relações entre ela e a literatura?
4. Você avalia que está mais consciente sobre quanto é bacana e importante ler textos da literatura? Como foi experimentar a autoria na produção de uma narrativa autobiográfica?



TEL COELHO/ARQUIVO DA EDITORA

GALERIA

“Retratos” de minhas leituras

SIMONE ZIASCHI
ARQUIVO DA EDITORA



Marcelo Pinheiro

Livros lidos: 18



Favoritos

6



Desejados

4



Tenho

10



Emprestei

2



Quero trocar

3



Meta de leitura para o mês

3

Retome e analise novamente o gráfico da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, do Instituto Pró-Livro, no boxe **Clipe**.

Refleta: Em que sentido está sendo usada a palavra “retratos” na pesquisa?

Como você está nesse retrato: Você é leitor ou ainda não? O que pensa e pretende em relação a isso?

Há biblioteca ou sala de leitura na escola? Você já a conhece? Com que frequência costuma pedir livros emprestados?

E bibliotecas públicas ou comunitárias: Você sabe se há alguma perto de onde você mora? Já a conhece? Costuma usar o acervo dela?

Conhece comunidades de leitores na internet próprias e seguras para sua idade? Participa delas com a autorização e o acompanhamento de seus responsáveis?

Agora, com base no que refletiu, faça na sua galeria um “retrato” de si mesmo(a) como leitor(a):

- Cole uma fotografia sua ou use a criatividade e faça uma ilustração para você mesmo(a). Ao lado, faça uma tabela como a seguinte e complete-a, respondendo às perguntas. Essa é uma forma de você se conhecer mais como leitor(a) e de agir para continuar suas descobertas e experiências de leituras!

Quantos livros quero ler por mês?	Como pretendo fazer boas escolhas, usando o que já aprendi no capítulo passado?	Como posso ter acesso às formas de escolher livros? E aos livros? Quem pode me ajudar?	O que já sei sobre meus gostos e preferências? Autores: Gêneros: Temas:	Qual(is) é(são) o(s) meu(s) livro(s) preferido(s)?
-----------------------------------	---	--	---	--

Perfil de leitor em redes de leitores

Converse com seu(sua) responsável sobre a possibilidade de você participar, com a supervisão dele(a), de uma comunidade de leitores na internet. Para isso, retome com o(a) professor(a) sugestões de boas comunidades de leitores na rede.

Crie seu perfil, conheça e explore as ferramentas oferecidas e complete com suas informações, de modo que você também tenha nesse espaço digital o seu “retrato” de leitor(a).

Se você já tiver um perfil em uma rede de leitores, reavalie-o, atualize suas informações e coloque em prática suas metas de leitura!

Galeria

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP28, EF69LP45, EF69LP46) Professor(a), esta seção favorece a formação de leituras escolhidas com critérios e com autonomia e o compartilhamento delas em práticas próprias do campo artístico-literário. Em continuidade ao trabalho iniciado no capítulo 2, serão trabalhadas agora práticas de exploração de *blogs* e *vlogs* interessantes para a formação do leitor literário e de uso de bibliotecas públicas e/ou comunitárias. Seria altamente interessante você planejar um trabalho em parceria com a biblioteca escolar ou com uma biblioteca local, com atividades voltadas para o conhecimento do espaço; regras de funcionamento e de empréstimo; exploração do acervo; escolhas da turma. **Para sua formação:** Vale conferir o vídeo **Espaços de Leitura e Formação de Leitores**, produzido por Carol Miranda, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FmnEVbPGCU>. Acesso em: 4 fev. 2022.

“Retratos” de minhas leituras

Avaliação em processo: Professor(a), combine momentos para que os(as) estudantes falem livremente de seus processos com suas galerias. Como um portfólio, os registros nela podem favorecer processos de descoberta, autoconhecimento e autonomia leitora.

Perfil de leitor em redes de leitores

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP46) Professor(a), a participação nas redes de leitores na internet, prevista como uma das práticas significativas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas na BNCC, requer cuidados e orientação aos(as) estudantes e a seus familiares, dada a faixa etária da turma. Promova uma conversa sobre o uso apenas de redes seguras, em que os usuários precisam se cadastrar e se identificar, como as sugeridas no trabalho do capítulo 2, e, mesmo assim, alerte para que as trocas sejam sempre relativas ao universo das leituras, promovendo uso crítico e seguro dessas redes.

De olho em *blogs* e *vlogs* de bibliotecas para ampliar suas possibilidades de escolhas

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP45) Professor(a), explore com a turma o *post* feito pela biblioteca. Observe com eles(as) como a capa ganha destaque pelo tamanho e pela posição diferenciada no espaço do *post*, o que ajuda a mobilizar o interesse dos internautas. Leia com eles(as) o comentário que uma das integrantes da equipe da biblioteca faz sobre a obra, destacando suas partes básicas: apresentação da obra (título, autora); resumo de seu conteúdo, no caso, do enredo, por se tratar de uma narrativa. Problematize por que provavelmente ela não traz sua avaliação, ainda que brevemente, sobre a leitura. Em diálogo com eles(as), traga o argumento de que, como bibliotecária, ela está mais interessada em mobilizar outros leitores e que, por isso, em vez de avaliar, ela convida outros leitores/internautas a fazerem isso: “Extraordinário! Você já leu, conta pra gente nos comentários, o que achou desse livro?”.

Vale a pena ler!

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP28, EF69LP49) Lembre-se de garantir tempo para que os(as) estudantes falem livremente dessas leituras que estão realizando com autonomia, com reflexão sobre seus gostos e suas preferências, como estão se desafiando e se engajando nas leituras. Para isso, organize cronogramas de rodas de leitura.

Compartilhando sua experiência de leitura

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP28, EF69LP46) Professor(a), observe que o trabalho com regularidades do gênero “comentário de leitor” será feito no capítulo 7, no âmbito das práticas no campo jornalístico-midiático. Aqui, trata-se de oportunizar que os(as) estudantes se familiarizem mais com o gênero como uma das formas de compartilhar suas apreciações de livros que leram com autonomia, compreendendo esse uso social do gênero e incorporando-o em suas práticas de letramento literário. Busque estratégias para que os(as) estudantes compartilhem também os comentários entre si.

De olho em *blogs* e *vlogs* de bibliotecas para ampliar suas possibilidades de escolhas

As bibliotecas são espaços privilegiados para você encontrar boas leituras. Indo até elas você pode conhecer como são organizadas, para percorrer as estantes com autonomia, em busca de gêneros e autores. Também pode bater um papo com os bibliotecários, que podem dar dicas de lançamentos, dos livros preferidos dos leitores de sua idade, entre outras.

Muitas equipes de bibliotecas públicas também fazem isso em *blogs* e *vlogs*, publicando sugestões de leitura e, o mais bacana, abrindo espaço para que leitores tragam também seus comentários, contando suas experiências de leituras.



Página da rede social da Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato. São Paulo (SP).

Escolhendo sua próxima leitura

Agora é com você: com o apoio de um(a) responsável, busque na internet informações sobre uma biblioteca de sua cidade que você queira visitar. Veja se ela tem *blogs* ou páginas nas redes sociais. Conheça horários e regras de empréstimo. Busque, especialmente, por dicas de leitura para sua idade e faça uma lista dos títulos que gostaria de tomar **emprestado**. Procure combinar gêneros, autores, temas de sua preferência e também novos desafios, para descobrir novas possibilidades de leituras.

Compartilhando sua experiência de leitura

Escolha feita? Leia o livro, com autonomia! Com apoio desse esquema, escreva na sua galeria um comentário para compartilhá-lo com outros leitores. Você pode fazer isso em redes de leitores, nos canais de interação de bibliotecas ou circular entre os(as) colegas de classe.

Apresente o livro: título, quem escreveu, ano de publicação.
Resuma o conteúdo do livro.
Traga brevemente sua avaliação: Por que vale a pena lê-lo?

Procure ler também comentários de outros leitores desse mesmo livro, assim você pode conhecer por que para outros leitores ele também foi significativo.

Vale a pena ler!



Logo da Biblioteca Viva, rede de bibliotecas da cidade de São Paulo (SP).

As bibliotecas da cidade de São Paulo possuem um *site* com catálogo digital unificado, em que o internauta pode buscar títulos, autores e descobrir em qual biblioteca da cidade pode fazer o empréstimo do livro. O *site* traz também dicas de livros mais lidos e alguns *e-books* que podem ser baixados e lidos no computador. Conheça e explore títulos para sua próxima escolha nesse catálogo digital, disponível em: <http://bibliotecacircula.prefeitura.sp.gov.br/pesquisa/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

Leia o trecho de reportagem a seguir e depois converse com a turma e o(a) professor(a).

“Não sou ativista, sou realista”, diz menina que criou biblioteca

O acervo tem 18 mil livros; doações chegam toda semana

RIO DE JANEIRO, RJ (FOLHAPRESS) – O mundo de Lua sempre foi também de luta. Com a franja pintada de rosa e os argumentos de um adulto politizado, a menina de 12 anos “e cabeça de 20”, segundo a mãe, parece transitar constantemente entre a leveza da fantasia e o peso da realidade.

“Não sou ativista, sou realista”, ela mesma costuma dizer a quem pergunta. E são muitos os que perguntam. Já foram incontáveis entrevistas desde que ela criou uma biblioteca gratuita no seu Morro dos Tabajaras, encravado em Copacabana, na zona sul carioca.

Montou o cantinho dentro de um prédio público da associação de moradores e o batizou de Mundo da Lua – abreviação de seu nome completo, Raissa Luara de Oliveira –, hoje com 18 mil livros e sem mais estantes para guardar as doações que chegam toda semana.



Lua Oliveira, 12, na biblioteca pública com 18 mil livros que criou na associação de moradores do Morro dos Tabajaras, comunidade em Copacabana, na Zona Sul do Rio. Foto de 2020.

Literatitudes

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP46)

Professor(a), nesta seção você poderá oportunizar o protagonismo dos(as) estudantes na ideação e na proposição de evento de letramento literário, que favoreça acesso a livros e experiências de leitura na comunidade escolar. Para isso, trabalhe, como mobilização, a leitura compartilhada sobre a jovem Lua Oliveira, moradora de comunidade no Rio de Janeiro, que, ao constatar que crianças que visitavam a Bienal do Livro não podiam comprar livros, teve a iniciativa de criar uma biblioteca comunitária. Após a discussão da reportagem, abra para que a turma lance ideias, pensando no contexto da comunidade escolar. Você também pode sugerir ideias, como sessões de leitura de livros para crianças menores de outras séries ou de escolas vizinhas na biblioteca escolar; uma feira permanente para trocas de livros infantojuvenis, em que cada exemplar doado venha com uma folha com um comentário do leitor/doador, para ser completada pelos diferentes leitores que a obra terá; campanha de doação de livros usados, mas em bom estado, para ampliar o acervo da escola, seguida de formação de grupos de trabalho para ler, resenhar e divulgar o acervo angariado nos canais da biblioteca, entre outras ações. O importante é que nas ações pensadas haja foco na compreensão de que o acervo precisa ser considerado como disparador de leituras, com movimentos de apreciação e réplicas. Ou seja, não basta conseguir livros, é preciso circulá-los, promover ações de encontros entre leitores e leituras. Para organizar sua atividade, você pode se inspirar na metodologia ativa Educação por projetos, considerando suas etapas de mobilização, iniciativa, planejamento da ação, execução e avaliação de resultados. Ver mais em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/meu-educador-meu-idolo/materialdeeducacao/educacao-por-projetos-como-implementar-essa-ideia.html>. Acesso em: 4 fev. 2022.

Vale a pena ler!

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP45)

Destaque para a turma que, além dos *blogs*, há *vlogs*, canais de vídeos, dedicados à difusão de leituras. Se possível, navegue por alguns. Sugerimos o canal **#umlivropordia**, especificamente o vídeo em que Lua Oliveira compartilha um livro ficcional inspirado em sua história de vida. Destaque para os(as) estudantes que combinar palavras-chave entre aspas e com o sinal +, como fizemos nas sugestões do box **Vale a pena ler!**, favorece a localização mais exata de conteúdos, contribuindo também para que ampliem estratégias de curadoria de conteúdo nas redes.

A ideia nasceu de um espanto durante a Bienal do Livro, em setembro passado. “Mãe, quero esse livro”, ela ouviu uma criança perguntar. “Filha, eu não tenho dinheiro para comprar”, respondeu a adulta ao lado. O livro custava R\$ 3.

Dois dias depois, fingindo ser a mãe, Lua pediu o espaço à vice-presidente da associação. Ela só contou a peripécia para Fátima Regina, 60, quando um vídeo seu pedindo doações de livros já viralizava na internet. A mãe recebeu 200 ligações naquele dia.

O Mundo da Lua já inspirou crianças e adolescentes em outras comunidades cariocas e em outros estados, que querem criar as próprias bibliotecas com os 500 livros que a menina vai mandar para cada um.

Lua, que lê um exemplar por semana, agora está escrevendo o seu próprio, sobre como colocou seu xodó de pé.

[...]

BARBON, Júlia. “Não sou ativista, sou realista”, diz menina que criou biblioteca. *Folha de S.Paulo*, ano 100, n. 33.211, 7 mar. 2020. Caderno Cotidiano.

Vale a pena ler!



Lua Oliveira em foto de 2022.

No *vlog* **#umlivropordia**, Lua Oliveira lê parte do livro **A pequena princesa**. A obra foi escrita por Carlos Gomes e se inspira na história de vida de Lua Oliveira.

Refleta: Esse gênero, o tema e a personagem podem interessar para sua galeria de leituras? Por quê?

Conheça um trecho da obra, combinando as palavras-chave “#umlivropordia” + “Lua Oliveira” + “A pequena princesa parte 1”.

Converse com a turma

1. O que a reportagem relata?
2. O que você achou das atitudes de Lua? Por quê?
3. O que você faria de diferente se estivesse no lugar dela? Por quê?
4. Que palavras e expressões usadas no texto da reportagem ajudam o leitor a imaginar que Lua não é apenas sonhadora, idealista?

Do mundo de Lua para o mundo da turma

Com a mediação do(a) professor(a), participe da discussão de uma ideia para que haja mais gente com acesso a livros e experiências de leitura na comunidade escolar! Traga sugestões. Escute as sugestões dos(as) colegas. Avalie a que cabe mais na realidade de vocês. Participe da execução dessa ideia com responsabilidade e colaboração.

Capítulo

6

Língua e significação (léxico)

Tópico 1 – Polissemia e contextos

O que você poderá aprender

Você já estudou que os textos que falamos ou escrevemos usando a língua e outras linguagens são produzidos com certas intencionalidades (criticar, fazer um pedido, convencer alguém de algo, fazer rir, enganar, elogiar, ofender etc.). Por isso, é importante saber como as palavras podem ser usadas para produzir os sentidos que desejamos. Neste tópico você passará a discutir, então, as seguintes questões:

1. As palavras que você usa no dia a dia para construir seus textos falados e escritos têm sempre um único sentido ou podemos usar uma mesma palavra com sentidos diferentes?
2. E será que podemos usar diferentes palavras com um mesmo sentido?
3. Você sabe o que são palavras sinônimas e palavras antônimas? Sabe da importância delas para produzirmos os nossos textos?

- Leia as duas tiras a seguir, observando o uso da palavra *cão*.

Tira 1

Proféticos



MARÇAL, Rafael. *Proféticos*. Disponível em: <https://vacilandia.com/ziper-e-os-livros/>. Acesso em: 13 abr. 2022.

CAPÍTULO 6

Competência geral da Educação Básica: 2.
Competência específica de Linguagens: 1.
Competências específicas de Língua Portuguesa: 1 e 7.

HABILIDADES BNCC

(EF06LP03), (EF06LP05), (EF07LP03), (EF08LP05), (EF09LP12), (EF67LP07), (EF67LP34), (EF67LP35), (EF67LP38), (EF69LP03), (EF69LP05), (EF69LP17), (EF69LP48), (EF69LP54), (EF69LP55)

Professor(a), embora a abordagem da habilidade EF08LP05 esteja prevista na BNCC para o oitavo ano, julgamos melhor antecipá-la para o sexto ano, pois, a nosso ver, é mais adequado tratar do processo de composição juntamente com o de derivação. No anexo do volume do oitavo ano, essa habilidade será retomada e ampliada, com foco no emprego do hífen. Raciocínio semelhante se aplica à habilidade EF09LP12, que trata da identificação dos estrangeirismos: o conceito de estrangeirismo será introduzido neste capítulo, quando falarmos dos processos de formação do léxico, e posteriormente retomado no nono ano.

Tópico 1

Sugerimos que os exercícios a seguir sejam feitos em grupos ou coletivamente para que você possa apoiar os(as) estudantes nas reflexões propostas, visando à compreensão de que uma mesma palavra apresenta diferentes sentidos, a depender do contexto, bem como diferentes palavras apresentam sentidos semelhantes, também a depender do contexto.

Oriente os(as) estudantes a fazerem o registro das respostas negociadas coletivamente ou em grupos. Caso tenha optado pelas atividades em grupo, promova um momento coletivo para compartilhem os registros.

Essa pode ser uma boa oportunidade para trabalhar com os dicionários, caso julgue pertinente. Você poderá complementar a atividade, orientando-os(as) a buscarem, coletivamente, os verbetes em questão, de modo que observem que há diferentes significados atribuídos às palavras, sendo um deles (em geral o referido como acepção 1) o mais usual. Nessa exploração, você poderá orientá-los(as) sobre como procurar o sentido mais adequado ao contexto de uso dessas palavras nas tirinhas.

Converse com a turma

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF06LP03, EF06LP05, EF67LP38)

1. Espera-se que os(as) estudantes percebam que não. Na primeira tira, *cão* se refere ao cachorro Zíper, um animal mamífero. Na segunda, *cão* se refere de forma pejorativa a Hagar, um ser humano.

2. Espera-se que os(as) estudantes percebam que o significado mais usual é empregado na primeira tira. Na segunda tira, a palavra *cão* é usada de modo diferente.

3. Espera-se que os(as) estudantes percebam que sim. Ao chamar Hagar de *cão*, o inglês procura atribuir a ele características de um animal irracional e movido pelo instinto selvagem.

4. Espera-se que os(as) estudantes identifiquem que os verbos **alimentar** e **enriquecer** são usados em sentido diferente do usual. **Alimentar** geralmente significa receber alimento, comida, mas, nesse caso, "alimentar a alma" diz respeito a dar sentido à vida; **enriquecer**, por sua vez, geralmente significa acumular dinheiro, mas, nesse caso, "enriquecer o coração" diz respeito a encher o coração de sentimentos positivos.

5. Espera-se que os(as) estudantes identifiquem a palavra **porco**. Novamente, o sentido usual é a referência ao animal. Na fala do inglês, há uma tentativa de rebaixar Hagar à condição de não humano, animal irracional.

6. Espera-se que os(as) estudantes percebam que o inglês pensa mal de Hagar. Ao chamá-lo de **porco** e **cão**, o inglês atribui características animais ao *viking*, como se ele não fosse humano, e tivesse características selvagens, como violência e irracionalidade.

Tira 2

Hagar, o Horrível

Dik Browne



BROWNE, Dik. Hagar, o Horrível. [s. l.], 2009.

Converse com a turma

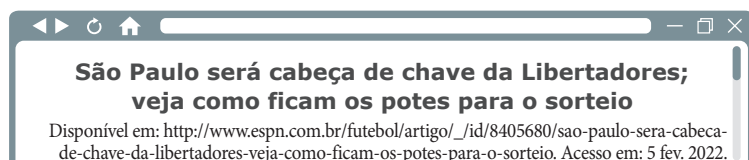
1. A palavra *cão* refere-se a um mesmo ser nas duas tirinhas? Ou seja, foi usada para significar a mesma coisa nos dois casos? Explique.
2. Em qual das tiras a palavra *cão* aparece com significado mais usual? E em qual ela foi empregada de forma diferente, ganhando outro sentido?
3. Esse novo sentido tem alguma relação com o sentido mais usual? Explique.
4. Agora releia a primeira tira e identifique nela duas palavras que estão sendo empregadas com sentido diferente do mais esperado e usual.
5. Na segunda tira, quando a personagem chamada de *inglês* dirige-se a Hagar pela primeira vez, ela utiliza outra palavra para referir-se ao *viking*. Localize essa palavra e explique qual é o sentido usual dela e qual é o sentido que ela assume na fala do inglês.
6. As palavras usadas para fazer referência a Hagar sinalizam que o inglês pensa bem ou mal dele? Por quê?

Ao analisar o uso das palavras nas tirinhas, você percebeu que, conforme o contexto de uso, elas podem ter diferentes sentidos. Por isso, dizemos que elas são **polissemicas**. A palavra **polissemia** vem do grego e significa *poli* (muitos) + *sema* (sentido, significado). O fenômeno da polissemia é possível porque os sentidos que a palavra vai assumindo nas diferentes situações de uso mantêm certa relação entre si. Por exemplo, quando alguém emprega as palavras *cão* ou *porco* para referir-se a um ser humano, está atribuindo características desses animais irracionais à pessoa, com a intenção de ofendê-la.

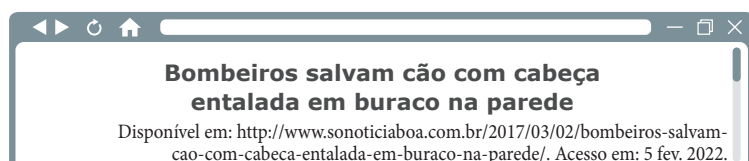
No nosso dia a dia, é comum o emprego de uma mesma palavra com sentidos diferentes.

- Observe o uso da palavra *cabeça* nas manchetes a seguir.

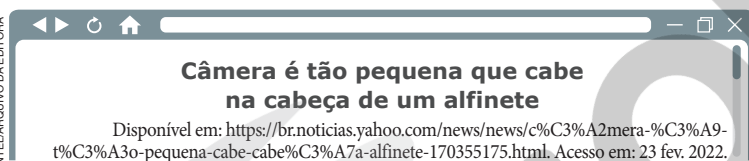
Título 1



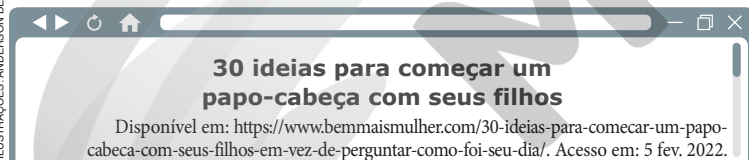
Título 2



Título 3



Título 4



HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP38)

1. Espera-se que os(as) estudantes respondam algo como: em I, **cabeça** significa o time colocado à frente de um grupo nas fases eliminatórias do campeonato, geralmente por conta de seu bom desempenho; em II, **cabeça** quer dizer a região do corpo do animal onde se alojam cérebro, olhos, boca etc.; em III, **cabeça** representa a parte sobressalente de um alfinete, mas ainda assim muito pequena; finalmente, em IV, **cabeça** significa inteligente, para além dos assuntos banais do dia a dia.

2. Espera-se que os(as) estudantes indiquem o título II: **Bombeiros salvam cão com cabeça entalada em buraco na parede**. Conferir acepção 1 do *Dicionário Houaiss Eletrônico*: 1 *anat. uma das grandes divisões do corpo humano constituída pelo crânio e pela face e que contém o encéfalo e os órgãos da visão, audição, olfato e paladar.*

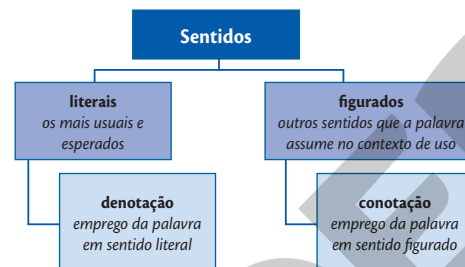
1. Explique os sentidos que a palavra *cabeça* indica em cada título de notícia.
2. Em qual dos títulos a palavra *cabeça* foi empregada com um sentido mais usual, aquele que geralmente damos a ela?

Denotação e conotação

Como você observou, entre os vários sentidos que uma palavra pode ter, existe pelo menos um mais usual e esperado. Ele é chamado de **sentido literal** e, quando usamos as palavras com esse sentido, ocorre a **denotação**.

Os outros sentidos são chamados de **sentidos figurados** e, quando as palavras são empregadas dessa forma, ocorre a **conotação**.

Ao identificar em que título de notícia a palavra *cabeça* tinha sentido literal (parte do corpo) e em quais ela tinha sentidos figurados, você demonstrou que, como falante da língua portuguesa, tem conhecimento do **léxico**, isto é, das palavras que compõem a nossa língua e de seus usos e sentidos possíveis.



Os sinônimos e seus usos

Pense em uma pessoa conhecida sua que não tenha cabelo ou imagine uma situação assim. Como você a chamaria: de *calva* ou de *careca*? No uso cotidiano que você faz da língua, você diria que há dois *carros* ou dois *automóveis* parados no estacionamento da escola?

Quando usamos palavras diferentes para nos referir a uma mesma ideia ou ser, dizemos que estamos usando **palavras sinônimas**. Mas atenção: os **sinônimos** não são palavras exatamente com o mesmo sentido, como se costuma dizer por aí.

Na verdade, sinônimos têm **sentidos parecidos**, mas também **sugerem diferenças de sentidos**. Um dos fatores que influenciam a escolha dos sinônimos é o nível de formalidade da situação de comunicação. Por exemplo, as palavras *calvo* e *automóvel* geralmente são utilizadas em contextos mais formais do que seus respectivos sinônimos *careca* e *carro*.

Os sinônimos e seus usos

Professor(a), antes de iniciar o trabalho com este subtópico, retome com os(as) estudantes o que foi discutido sobre relações de sinonímia no Capítulo 1 deste volume.

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP55, EF06LP03)

- Resposta pessoal.
- Resposta pessoal. Espera-se que os(as) estudantes percebam que **cabra** usualmente designa indivíduos do gênero masculino. Caso a turma não tenha esse conhecimento prévio, explique que **cabra** é uma variante regional, utilizada em muitas comunidades de falantes do Nordeste ou de migrantes de lá que moram em outras cidades brasileiras. Caso a turma tenha falantes com essas marcas, abra para sua participação, promovendo e valorizando trocas sobre a diversidade linguística.
- Homem, sujeito, cara.
- Espera-se que os(as) estudantes percebam que a marca da regionalidade seria perdida.
- Espera-se que os(as) estudantes percebam que, na perspectiva do eu lírico, Fedegoso está diferente, porque passou a falar "carioca".
- Espera-se que os(as) estudantes percebam que os sinônimos são, muito criativamente, usados para marcar como Fedegoso deixou de empregar palavras de sua variedade linguística ("jerimum", "macaxeira") para usar expressões sinônimas, variantes faladas na região Sudeste ("abrobra", "aipim"). Seria interessante aproveitar essa questão para relembrar com os(as) estudantes como essas palavras são escritas na ortografia vigente, bem como problematizar como a representação de alguns sons, no português, tem mais de uma representação escrita, como ocorre com *gente*, *jerimum*.

Além disso, a escolha dos sinônimos pode ser influenciada pela época e pela idade dos falantes. Você provavelmente fala "tirar uma foto", ao passo que seus avós podem falar "fazer um retrato".

- O fragmento da letra de canção a seguir traz uma escrita que busca representar a língua usada pelo eu lírico, em situação oral mais informal, com muitas marcas de como as palavras são faladas e, por isso, não segue exatamente as convenções ortográficas. Leia-o.

Filomena e Fedegoso

Eu bem que sabia
Que esse cabra era ruim
Filho de Filomena não devia ser assim

Filomena dá um jeito em Fedegoso
Tá fanhoso parecendo uma taboca
Passou quatro mês no Rio e vei simhora
E agora tá falando carioca

Jerimum ele diz que é abrobra
Macaxeira ele diz que é aipim
Arranjou mais um tal de bambolê
Pra quê? Pra fazer vergonha a mim
[...]

PANDEIRO, Jackson do; SOARES, Elias. Disponível em:
<https://www.letras.mus.br/xangai/352571/>.
Acesso em: 5 fev. 2022.

- Consulte um dicionário para saber os sentidos das palavras que você não conhece. Lembre-se de que algumas estão escritas tal como são faladas; assim, você precisa considerar como elas são escritas na ortografia vigente.
- Você sabe o sentido da palavra *cabra*? O que ela pode significar no texto? Por pessoas de qual região de nosso país ela costuma ser mais falada?
- Que palavras podem ser consideradas sinônimos de *cabra*?
- Na letra da canção, se houvesse a substituição de *cabra* por um desses sinônimos, o que se perderia?
- Por que o eu lírico está estranhando Fedegoso?
- Explique como o uso dos sinônimos *jerimum* e "abrobra" e *macaxeira* e *aipim* é sinal da mudança de Fedegoso.

Quem é?



Jackson do Pandeiro, 1976.

O paraibano **Jackson do Pandeiro** (1919-1982), também conhecido como o "Rei do Ritmo", foi cantor e compositor de forró e samba, assim como de seus diversos subgêneros (baião, xote, arrasta-pé, quadrilha, frevo etc.). É considerado, ao lado de Luiz Gonzaga, um dos principais responsáveis pela nacionalização de canções nascidas no Nordeste.

Diferenças regionais e a escolha dos sinônimos

A escolha entre dois ou mais sinônimos pode se dar pela fidelidade às características regionais da fala. Se estamos escrevendo um conto, por exemplo, e queremos destacar que uma personagem é de uma região específica, podemos fazer isso também pela linguagem, inserindo na fala dela termos característicos dessa região.

Os antônimos e seus usos

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP17, EF67LP07, EF67LP34)

1a. Combater o trabalho infantil.

1b. Elas parecem estar vendendo coisas (uma revistinha e um pacote de balas ou chicletes).

1c. Elas foram desenhadas como marionetes ou títeres.

1d. Tanto a ilustração quanto o texto verbal à direita sugerem que as crianças que trabalham estão “nas mãos” de adultos inescrupulosos, que exploram o trabalho delas. Pode-se deduzir que esses adultos obrigam as crianças a venderem mercadorias e depois ficam com o dinheiro obtido.

1e. Contrário à lei.

1f. De acordo com a lei ou aceito pela lei.

1f. • Sim, há uma relação de oposição entre as ideias.

Os antônimos e seus usos

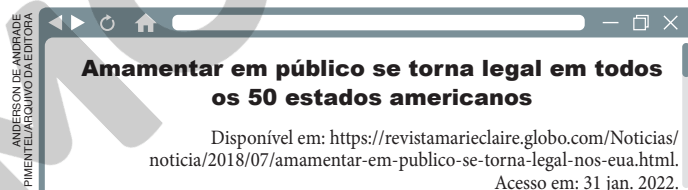
Você já sabe que há, na língua, palavras que podem ser consideradas **sinônimas** por causa das semelhanças de sentidos que apresentam. Agora, vamos refletir sobre palavras que podem ser relacionadas pelos sentidos contrários que sugerem: os **antônimos**.

1. A seguir, leia o cartaz que fez parte de uma campanha de conscientização realizada em Salvador, na Bahia.



Cartaz de campanha contra o trabalho infantil, realizada pelo Shopping da Barra, Rio de Janeiro, 2021.

- a) Qual é a finalidade de uma campanha com um cartaz como esse?
- b) O que as crianças ilustradas estão fazendo?
- c) Elas foram desenhadas como se fossem um tipo de brinquedo. Qual brinquedo?
- d) Relacione a ilustração à parte do cartaz com o texto verbal à direita e responda: por que as crianças foram desenhadas dessa forma?
- e) Releia o *slogan*: “Trabalho infantil é **ilegal**”. Qual é o significado da palavra *ilegal* nessa frase?
- f) Leia o título da notícia a seguir e responda: qual é o significado da palavra *legal* nesse contexto?



- Você diria que esse significado se opõe ao da palavra *ilegal* no contexto que você analisou no item e?

g) Releia agora estas frases do anúncio: “**Legal** é a criança brincar. **Legal** é a criança estudar”.

I. Podemos dizer que, nessas frases, a palavra *legal* tem **dois** sentidos. Um deles é igual ao do título da notícia. Qual é o outro sentido possível?

II. Quando empregada com esse outro sentido, a palavra *legal* se opõe a *ilegal*?

h) Explique como os antônimos *legal* e *ilegal* foram usados para reforçar a ideia defendida no cartaz.

i) É possível afirmar que o uso da palavra *legal* com duplo sentido foi criativo. Por quê?

Ao analisar o anúncio da campanha contra o trabalho infantil, você pôde perceber que a relação entre **palavras antônimas** também depende do contexto. Por exemplo, quando empregada com o sentido de “de acordo com a lei”, a palavra *legal* é o antônimo de *ilegal* (“contrário à lei”). Porém, quando empregada com o sentido de “bom, bacana”, não apresenta relação de antonímia com *ilegal*.

Os pares de antônimos podem ser formados:

- Pelo acréscimo de elementos que são **fixados** no início das palavras e por isso chamados de **prefixos**. Os prefixos usados na formação de antônimos têm sentido de oposição (i-, im-/in-, des-, a-): legal – *ilegal*; empatar – *desempatar*; normal – *anormal*;
- Pelo acréscimo da palavra *não*: poroso – *não* poroso; reciclável – *não* reciclável;
- Por palavras totalmente distintas: alto – baixo, gordo – magro.

2. Leia a tirinha e veja como os antônimos foram utilizados para produzir humor. Em seguida, responda às questões.



THAVES, Bob. Frank & Ernest. *O Estado de S. Paulo*, 25 jan. 2019.

a) Em geral, quando se fala em um “ambiente de trabalho desumano”, o que se pretende dizer? Como seriam as características de um emprego assim?

b) É surpreendente que alguém “adore” um ambiente de trabalho desumano. Como a linguagem não verbal (o desenho) da tira nos explica essa aparente contradição?

1g.I. Outro sentido possível é o de “bacana” ou “bom”, que corresponde a um uso mais coloquial da palavra *legal*.

1g.II. Não.

1h. O uso dos antônimos *legal* e *ilegal* enfatiza que, de acordo com a lei brasileira, as crianças devem brincar e estudar e não trabalhar.

1i. O duplo sentido com que é usada a palavra *legal* sugere que o trabalho infantil não apenas está em desacordo com a lei, mas também não é legal no sentido de que não é bacana, não é bom para o futuro das crianças.

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP03, EF69LP05, EF67LP34)

2a. Espera-se que os(as) estudantes infiram que seria um ambiente em que as pessoas têm de trabalhar longas horas sem descanso, onde não há oportunidades para socialização, relaxamento ou criatividade, entre outras características negativas.

2b. As personagens são máquinas, não seres humanos; portanto, vão se adaptar facilmente a um trabalho “desumano”. Professor(a), comente que o humor da tira está nessa aparente contradição. Aproveite para perguntar aos(as) estudantes se acreditam que há nela a intenção de crítica, de modo que percebam que sim, uma vez que o ambiente e a “humanização” dos robôs, colocados na situação de baterem o ponto para marcar a hora de entrada e de saída do trabalho, remetem a um ambiente profissional humano.

2c. Não. Ao se referir a tratamento “desumano” dado aos idosos, pretende-se dizer que eles estão sendo maltratados. Já, na segunda frase, ao fazer referência aos primatas como não humanos, a intenção é dizer que os primatas são seres que não pertencem à espécie humana.

2d. Espera-se que os(as) estudantes concluam que não, pois o humor da tira vem exatamente do uso pouco convencional da expressão “ambiente de trabalho *desumano*”. Diante dessa expressão, o(a) leitor(a) pensa em ambientes de trabalho com jornadas muito longas e exaustivas e não imagina como alguém poderia adorar isso; o comentário se explica quando se vê que ele parte de uma máquina, e é nessa situação inesperada que está a intenção de humor da tira. Se o cartunista tivesse escolhido usar “não humano”, não seria possível esse efeito.

O que levo de aprendizagens deste tópico

Sugestões de resposta:

1. Do contexto, da situação.
2. A polissemia contribui para a economia da língua e pode ser um recurso estilístico interessante para construir, por exemplo, textos humorísticos, poéticos.
3. O sentido literal é aquele associado de maneira sistemática a uma palavra, o que imediatamente vem à cabeça das pessoas quando elas ouvem ou leem aquela palavra. Ele é utilizado quando queremos deixar o enunciado mais específico, menos aberto a múltiplas interpretações. Esse uso normalmente ocorre em textos jornalísticos e científicos, relatórios técnicos, documentos etc.
4. A sinonímia ocorre quando as palavras expressam sentidos parecidos. Existe relação de semelhança entre elas.
5. A antonímia ocorre quando as palavras expressam sentidos contrários. Existe relação de contrariedade entre elas.
6. Não, as substituições levam a sentidos semelhantes, porém não idênticos. Sempre existe alguma diferença (de intensidade, valor, região etc.), mesmo que sutil, entre duas palavras consideradas sinônimas.

Tópico 2

Por meio dos três exercícios iniciais, esperamos que os(as) estudantes comecem a observar a palavra como uma unidade de sentido formada por “partes” significativas (os elementos mórficos), que se tornam importantes mecanismos produtivos e criativos da língua, permitindo a formação e a ressignificação contínuas das palavras que compõem ou passarão a compor o nosso léxico.

c) A palavra *humano* pode ter como antônimos *desumano* ou *não humano*. Veja dois exemplos de uso dessas palavras.

Os idosos recebiam um tratamento **desumano** naquele asilo.

A nova vacina está sendo testada em primatas **não humanos**.

- Esses dois antônimos da palavra *humano* têm o mesmo sentido? Explique.

d) Se a personagem da tirinha tivesse empregado o antônimo *não humano* no lugar de *desumano*, o efeito humorístico da tira se manteria? Por quê?

O que levo de aprendizagens deste tópico

Depois de estudar polissemia, sinonímia e antonímia, responda às questões a seguir em seu caderno.

1. Do que dependem os sentidos das palavras?
2. Qual é a importância de poder dar sentidos diferentes às palavras?
3. O que é sentido literal e quando ele é usado?
4. O que é sinonímia? Que tipo de relação de sentido existe entre palavras consideradas sinônimas?
5. E o que é antonímia? Que tipo de relação de sentido existe entre palavras consideradas antônimas?
6. Podemos substituir uma palavra sem alterar o sentido do que está sendo dito? Ou seja, podemos usar diferentes palavras para expressar exatamente a mesma coisa ou ideia ou o mesmo sentimento?

Tópico 2 – Processos de formação de palavras e novos sentidos: derivação e composição

O que você poderá aprender

Com o intuito de aprender mais sobre as palavras, vamos olhá-las mais de perto e entender como elas são formadas para **significar**.

1. De onde vêm as palavras da nossa língua?
2. Como elas são formadas?
3. Como podemos formar novas palavras, com novos significados?
4. Qualquer um de nós pode formar novas palavras?
5. Para que precisamos de novas palavras?



Língua, palavra e significação

Vimos anteriormente que a linguagem verbal é composta de **palavras**, as quais são formadas por **sons**, na fala, e por **letras**, na escrita. Além disso, vimos que damos **significados** às palavras.

Como será que apreendemos os significados delas?

Considere as palavras *girar*, *mola*, *quebra*, *sol*, *cabeça* e *pau*. Desde o seu nascimento, você aprendeu o que cada uma delas significa ao usá-las no seu dia a dia. Na maioria dos casos, não há nada nelas que sinalize os seus significados. Em geral, simplesmente aprendemos essas palavras e o que elas significam.

Agora, vamos pensar no que acontece quando juntamos duas dessas palavras para formar outras.

1. Observe novamente as palavras:

girar mola quebra sol cabeça pau

- Que outras palavras podem ser formadas a partir delas?
- Os significados dessas novas palavras têm relação com os significados das palavras que usamos para compô-las? Analise-as e explique o que você observou.

2. Observe as imagens e os nomes que as definem.



Cachorro-quente.



Pé de moleque.

- Acima, os substantivos *cachorro-quente* e *pé de moleque* estão associados a imagens que os representam. Se as imagens não estivessem presentes, alguém poderia imaginar que os substantivos correspondessem, respectivamente, a um cachorro que está quente ou a um pé de menino?
- O que essas palavras significam, considerando que estão nomeando o que aparece nas imagens? Se necessário, consulte um dicionário.
- Escolha a alternativa que complete a frase a seguir e copie-a no caderno. O significado dessas palavras...
 - tem alguma relação com os significados das palavras que as compõem, por isso podemos inferi-lo.

Língua, palavra e significação

1. HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP35)

1a. Espera-se que os(as) estudantes respondam que podemos formar as palavras *girassol*, *quebra-cabeça*, *quebra-mola* (algumas regiões chamam de *lombada*), *quebra-sol*, *quebra-pau*.

1b. Espera-se que os(as) estudantes percebam que os significados dessas novas palavras têm relação com os significados que elas têm quando isoladas: em *girassol*, por exemplo, conseguimos inferir que se refere a uma flor que gira conforme a posição do Sol, porque os significados das palavras *gira* e *sol* possibilitam essa compreensão; em *quebra-cabeça*, pode-se inferir que a palavra se refere a um jogo que demanda a inteligência do jogador, “quebrando” sua cabeça; em *quebra-mola*, é possível inferir que se trata de algo que quebra as molas, que amortecem o impacto em um veículo; em *quebra-sol*, é possível inferir que se trata de algo que protege as pessoas contra o sol; em *quebra-pau*, infere-se uma briga violenta que quebra diversos objetos.

2a. Não é comum usarmos essas palavras em seu sentido literal. Elas são em geral usadas para nomear os referidos alimentos.

2b. Espera-se que os(as) estudantes respondam que *cachorro-quente* é um tipo de lanche que leva pão, salsicha e outros acompanhamentos; *pé de moleque* é um doce típico da culinária brasileira feito de amendoim torrado com rapadura, que no Sul e no Sudeste está relacionado à cultura caipira de doces “quebra-dentes”.

2c. A frase correta é a terceira. Pergunte-lhes qual pode ser a razão da escolha de “cachorro” para compor o nome do lanche, de modo que possa ser associada a salsicha ao formato do cachorro da raça conhecida como Dachshund, Teckel ou Dackel, cuja característica marcante é o corpo alongado, que lembra uma salsicha. Lance a mesma pergunta sobre o pé de moleque. Em seguida, esclareça que não se conhece exatamente a razão da escolha das palavras para designar o doce. Na Wikipédia, encontramos duas hipóteses: 1. *referência ao calçamento de pedras irregulares presente em cidades históricas brasileiras como Paraty e Ouro Preto, que era assim denominado (e lembraria o pé de um moleque); 2. motivado pelas quituteiras das ruas do passado que os vendiam e que eram alvo de furtos por parte da meninada. Para não ser mais importunadas, diziam aos meninos para que pedissem, pois não precisavam furta: “- pede, moleque!”.*

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP48, EF67LP35)

3. Respostas pessoais. Professor(a), sugerimos que leia o poema em voz alta de modo que os(as) estudantes possam compreender sonoramente a segmentação das palavras. Chame a atenção para como o espaço em branco da página é usado na impressão das letras e para os aspectos semânticos e sonoros das palavras que compõem o poema. As letras que formam a palavra *pétala* foram dispostas em um movimento descendente, como se estivessem “caindo” pelo espaço do papel, o que se relaciona ao movimento de despetalar uma flor. A repetição sonora das palavras *até – ela – pé*, que estão em *pétala* e em *despetalá-la*, imprime um ritmo repetitivo ao poema que ajuda no efeito do movimento das pétalas caindo também sonoramente.

4a. Em comum: a parte *pétala/petala*. A diferença é que na palavra “despetalar” há uma partícula antes (o prefixo *des-*) e outra depois (*-r*) dessa parte.

4b. “Pétala” é um substantivo que designa cada uma das peças que compõem a parte externa de uma flor, protegendo suas partes internas. Já “despetalar” é um verbo e designa a ação de arrancar as pétalas de uma flor.

4c. Ambas fazem referência à parte da flor chamada pétala.

4d. Em termos de grafia, sim, porque a sílaba *pé* também está presente em “pétala” e “despetalar” (embora sem o acento), mas, em termos de significado, não. “Pé” não compartilha uma ideia central com as outras duas palavras.

4e. Espera-se que os(as) estudantes concluam que sim. A repetição das sílabas que essas palavras compartilham (*pé, ta, la*) colabora para a composição do poema em seus aspectos visual e sonoro.

- não tem nenhuma relação com os significados das palavras que as compõem, por isso precisamos memorizá-lo.
- tem alguma relação de semelhança (sentido figurado) com a forma ou a característica do objeto que nomeiam ou designam.

3. Lembra-se de ter lido o poema “Pêndulo” no Capítulo 3, cujas letras formavam o movimento de um pêndulo? Esse tipo de poema que explora a disposição das letras e das palavras na página se chama **poema visual**. A seguir, leia um poema visual de Paulo Leminski e responda às questões.

PAULO LEMINSKI

ATÉ ELA
DE PÉ
EM PÉ T A L A
DE PÉ T A L A
EM P É T A L A
ATÉ
D E S P E T A L Á . L A

LEMINSKI, Paulo. *Toda poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 138.

- Em sua opinião, qual pode ser a relação entre a forma como algumas das letras estão dispostas na página e o sentido do poema?
4. Observe as palavras do poema:

pé pétala despetalar

- a) Em relação à grafia, o que há de igual e de diferente entre as **duas últimas** palavras do quadro?
- b) Quanto ao significado, qual é a diferença entre essas duas palavras?
- c) Ainda em relação ao significado, podemos dizer que há algo **em comum** entre essas duas últimas palavras. O que é?
- d) Preste atenção agora na primeira palavra do quadro – *pé*. Há algo em comum entre ela e as outras duas em termos de **grafia** e de **significado**? Explique sua resposta.
- e) A semelhança gráfica e sonora entre as **três** palavras do quadro é importante para a composição do poema? Por quê?

Quem é?



Paulo Leminski, em 1999.

Paulo Leminski (1944-1989) foi um escritor brasileiro, nascido na cidade de Curitiba, que se dedicou majoritariamente à poesia. Admirador e estudioso da cultura japonesa, escreveu também muitos haicais, poemas japoneses curtos e de forma fixa.

As palavras e suas partículas significativas

Ao analisar as palavras *pétala* e *despetalar*, você percebeu que elas possuem semelhanças e diferenças, tanto na grafia como no significado. Observe-as novamente:

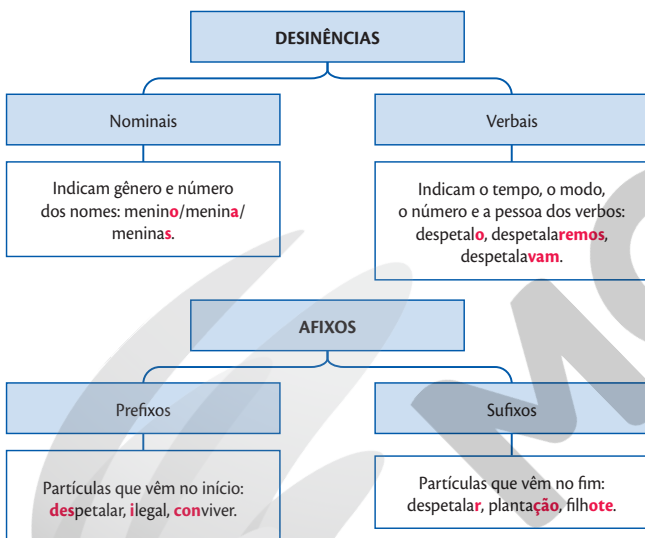


Essas duas palavras têm um *pedacinho* em comum – *petal* –, que carrega seu significado básico, o qual se refere a uma parte das flores. Já em *despetalar*, temos dois outros *pedacinhos* que carregam significado: o *-r* final indica que se trata de um verbo, ou seja, de um processo; e o *des-* inicial (que já vimos que é um prefixo) indica separação ou afastamento – nesse caso, o movimento de arrancar as pétalas da flor.

A cada um desses *pedacinhos* ou partículas que formam as palavras, damos o nome de **morfemas** ou **elementos mórficos**.

A partícula que carrega o significado básico da palavra e permanece em todas as palavras de uma mesma família é chamada de **radical**. *Pétala* e *despetalar* pertencem à mesma família e compartilham o radical *petal*.

Além do radical, existem outros tipos de morfemas que entram na formação das palavras. Conheça os principais:



Família de palavras

Damos o nome de **família de palavras** ao conjunto de palavras que compartilham o mesmo **radical** (inclusive quando a ele se juntam outros radicais). Veja, por exemplo, algumas das palavras que compõem a família formada a partir de *flor*: **flor**, **floreira**, **florista**, **floricultura**, **desflorar**, **flor-de-lis**, **flor-de-maio**.

As palavras de mesma família têm algo em comum quanto ao significado.

As palavras e suas partículas significativas

HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP35)

No texto didático, que traz os elementos mórficos, optamos por não apresentar os morfemas **vogal temática** e **tema** neste momento, por entendermos que se trata de um detalhamento que nada acrescenta aos(às) estudantes, tendo em vista os objetivos definidos para este tópico. Entretanto, caso considere importante, você poderá acrescentá-los à lista das partículas.

Vogal temática: as vogais temáticas ligam o radical às desinências. Há vogais temáticas nominais (**-a-**, **-o-**, **-e-**) e verbais (**-a-**, **-e-**, **-i-**). No caso das vogais temáticas verbais, estas indicam a que conjugação o verbo pertence: à primeira (**-a-**), à segunda (**-e-**) ou à terceira (**-i-**).

Tema: o tema constitui-se do radical + vogal temática.

Processos de formação de palavras

A abordagem dos processos de formação de palavras visa ao conhecimento sobre os mecanismos de formação de palavras de que dispomos na língua, sem, entretanto, a preocupação de que os(as) estudantes memorizem os tipos de processo, que podem ser consultados sempre que necessário. O objetivo maior, nesta sequência de exercícios, é possibilitar que os(as) estudantes reflitam sobre o valor produtivo e criativo desses mecanismos para produzir os sentidos pretendidos nos textos.

- a. Quebra-molas, cachorro-quente, girassol.
- b. Pétala, laranja.
- c. Despetalar, laranjada, filhote.

Processos de formação de palavras

Você acabou de aprender sobre o **radical** e os outros **morfemas** que podem se juntar para formar as palavras. Agora, vamos voltar às palavras que analisamos no início deste tópico. Compare-as com algumas outras:

quebra-molas	cachorro-quente	pétala		
despetalar	laranjada	girassol	filhote	laranja

- Identifique no quadro:
 - a) palavras formadas por **dois radicais**;
 - b) palavras formadas por **um único radical**, sem morfemas antes nem depois;
 - c) palavras formadas por **um radical acrescido de morfemas** antes e/ou depois dele.

Como você observou, as palavras da língua portuguesa podem ser formadas de diferentes modos. Quando consideramos a maneira como as palavras são formadas, podemos classificá-las em:

- **Palavras primitivas** – não se formam a partir de nenhuma outra e servem de ponto de partida para formar outras palavras: *pétala, laranja, filho*.
- **Palavras derivadas** – são formadas a partir de outra palavra considerada primitiva: *despetalar, laranjada, filhote*.
- **Palavras simples** – palavras (primitivas ou derivadas) que possuem apenas um radical na sua formação: *laranja, alaranjado, laranjeira*.
- **Palavras compostas** – palavras que possuem dois ou mais radicais na sua formação: *laranja-pera, cachorro-quente*.

Derivação e composição

A nossa língua dispõe de dois mecanismos principais de formação de palavras: a **derivação** e a **composição**.

Derivação

Nos processos de **derivação**, as palavras, essencialmente, passam pelo **acréscimo** (ou **exclusão**) de algum **morfema** em sua estrutura. Veja o quadro a seguir:

Tipo de derivação	Quando ocorre	Exemplos
Prefixal	Acrescentamos um prefixo à palavra primitiva.	<i>Desabrigar, recontar, semicírculo, percorrer.</i>
Sufixal	Acrescentamos um sufixo à palavra primitiva.	<i>Caseiro, chuvoso, imundice.</i>
Parassintética	Acrescentamos ao mesmo tempo um prefixo e um sufixo à palavra primitiva, de modo que, sem um deles, a palavra não tem sentido.	<i>Esverdear, enlouquecer, anoitecer.</i>

Tipo de derivação	Quando ocorre	Exemplos
Regressiva	A palavra derivada tem algum morfema eliminado em relação à palavra primitiva.	(O) <i>beijo</i> (< <i>beijar</i>), (o) <i>erro</i> (< <i>errar</i>), (o) <i>choro</i> (< <i>chorar</i>), (a) <i>perda</i> (< <i>perder</i>).
Imprópria	A palavra muda de classe gramatical pelo uso que se faz dela na frase, sem alterar a sua forma. Um dos modos mais comuns de fazer isso é por meio da substantivação (transformação em substantivo) de palavras de outras classes gramaticais, com o uso do artigo masculino ou de um pronome adjetivo anteposto a elas.	O infeliz vivia se dando mal! (<i>adjetivo passa a substantivo</i>) Comprou um terno cinza- chumbo . (<i>substantivo passa a adjetivo</i>) Não fale grosso comigo! (<i>adjetivo passa a advérbio</i>)

- Considerando as informações do quadro, leia o texto a seguir e responda às questões propostas.

As fases da lua

A lua
Aluada
Estuda
Tabuada.
A lua
Luneta
Estuda
Opereta.
A lua
De mel
Estuda
O céu.
A lua
Lunática
Estuda
Gramática.



CAPPARELLI, Sérgio. **111 poemas para crianças**. 7. ed. Porto Alegre: L&PM, 2007. p. 135.

1. Na definição das fases da lua, foram usadas várias palavras que fazem parte da mesma família. Quais são?
2. Que processos de derivação foram usados na formação dessas palavras?
3. Destaque os prefixos e os sufixos usados na formação dessas palavras.

Derivação e composição

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP48, EF67LP35)

1. As palavras da mesma família são *lua*, *aluada*, *luneta* e *lunática*.

2. Em *aluada*, derivação prefixal e sufixal; em *luneta* e *lunática*, derivação sufixal.

Questões 1 e 2: Em *luneta*, podemos reconhecer duas possibilidades: poderia ser a forma aportuguesada do francês *lunette*, “objeto em forma de lua; instrumento de óptica” (**Dicionário Houaiss eletrônico da língua portuguesa**, 2009) ou poderia ser a palavra *lua* (em sua forma original *luna*) acrescida do sufixo **-eta** (que indica diminutivo) e, nesse caso, a palavra *luneta* significaria “lua pequena”. É importante observar ainda que, se considerarmos uma palavra aportuguesada (do francês *lunette*), ainda assim teremos um processo de derivação sufixal, porque o sufixo **-ette**, formador de diminutivos em francês, é semelhante ao nosso **-eta**.

3. Prefixo: **a-**; sufixos **-ada**, **-eta** e **-ática**.

4a. As palavras são: **aluada/tabuada, luneta/opereta, lunática/gramática**. Em **opereta** ocorre uma situação semelhante à de **luneta** – a palavra entrou em nossa língua por um empréstimo de outra (neste caso, do italiano); porém o sufixo italiano **-etta** também tem sentido semelhante ao do nosso **-eta**, daí podermos considerar a palavra, para fins didáticos, formada por derivação sufixal.

4b. A repetição dos sufixos produz rima e ajuda a dar melodia ao poema.

5. O trabalho com o som.

Composição

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP35, EF69LP05, EF08LP05)

1a. Espera-se que os(as) estudantes respondam que **camelástica** significa uma cama elástica para camelos.

1b. Espera-se que os(as) estudantes percebam que, em uma situação normal, escreveríamos “cama elástica”, que significa uma cama feita de material elástico na qual é possível pular mais alto do que normalmente conseguimos.

2. Espera-se que os(as) estudantes percebam que **camelástica** aglutinou as palavras **cama + camelo + elástica**: pegou o **cam-** de **cama** e de **camelo**, aproveitando o **-e-** de **camelo** e aglutinou com **elástica = camelástica**.

4. Os mesmos sufixos empregados na formação das palavras derivadas foram usados também em outras palavras do poema.

- Escreva no caderno as palavras que apresentam os mesmos sufixos.
- Que efeito a repetição desses sufixos provoca no poema? Copie no caderno a resposta adequada.
 - A repetição dos sufixos aproxima o sentido das palavras.
 - A repetição dos sufixos produz rima e ajuda a dar melodia ao poema.

5. O que recebe mais destaque no poema: o trabalho com o som, com a grafia, com o visual ou com a significação das palavras?

Composição

Existem dois processos de **composição**: a **justaposição** e a **aglutinação**.

Tipo de composição	Quando ocorre	Exemplos
Justaposição	Duas ou mais palavras se justapõem e não sofrem alteração ao se combinarem. Elas podem aparecer com ou sem hífen.	<i>guarda + roupa</i> → <i>guarda-roupa</i> <i>vai + vem</i> → <i>vaivém</i>
Aglutinação	Uma ou mais palavras aglutinadas sofrem alteração ao se combinarem.	<i>filho + de + algo</i> → <i>fidalgo</i> <i>cabeça + abaixo</i> → <i>cabisbaixo</i>

- Veja a tira a seguir:



LAERTE. Classificados: livro 2. São Paulo: Devir, 2002.

1. O humor pretendido na tira foi baseado na relação que podemos estabelecer entre a situação retratada e a palavra escrita na placa, à direita.

- Explique o sentido que essa palavra tem nessa situação.
- Numa situação normal, essa palavra é escrita de que maneira? E qual é o sentido dela?

2. Percebemos, então, que a palavra da tira foi formada pelo processo de composição por aglutinação. Explique como o autor usou esse processo para juntar as duas palavras.

Outros processos de formação de palavras: onomatopeias e reduções

Há outros dois processos de formação de palavras em português: o processo de formação de **onomatopeias** e as **reduções**.

As **onomatopeias** (ou **palavras onomatopaicas**) são palavras que tentam reproduzir, por meio da linguagem verbal, o som de determinado ser do mundo.

Por exemplo: o *tique-taque* do relógio, o *tim-tim* das taças, o pássaro *bem-te-vi*.

O processo de **redução** ocorre quando apresentamos palavras de forma reduzida. Há três formas:

- a) pela criação de **siglas**: quando é usada a letra inicial de uma palavra ou o conjunto de letras iniciais de diversas palavras dispostas lado a lado:

Embrapa – **E**mpresa **B**rasileira de **P**esquisa **A**gropecuária

CD – **C**ompact **D**isc = disco compacto

DVD – **D**igital **V**ideo **D**isc = disco digital de vídeo

- b) pelas **abreviações**: grafamos apenas algumas das sílabas da palavra:

cinema – *cine*

fotografia – *foto*

- c) pelas **abreviaturas**: quando reduzimos uma palavra ou locução, na língua escrita, que se torna fixa e de uso geral.

Nos documentos formais, temos, por exemplo:

V.S. – no lugar de *Vossa Senhoria*

Dr. – no lugar de *Doutor*

Com os novos canais de comunicação, como as redes sociais e os aplicativos de mensagem instantânea, muitas novas abreviaturas surgem a cada dia.

O nosso léxico em constante ampliação

Ao conjunto de palavras que compõem uma língua, damos o nome de **léxico**. Você já sabe que a língua portuguesa teve a sua origem no latim, falado pelos romanos – povo que conquistou diversas regiões, incluindo a que hoje corresponde a Portugal. Do latim, herdamos grande parte das palavras que existem na nossa língua. Quando usamos palavras como *amor*, *presente*, *mesa*, *casa*, estamos fazendo uso dessa herança. Há muitas outras palavras que vamos incorporando ao nosso léxico e mesmo inventando, conforme temos necessidade, usando o nosso conhecimento linguístico. É o que vamos estudar agora.

A redução e as gírias

Muitas gírias e expressões coloquiais nascem da redução de outras palavras. Veja:

- *menina* → *mina*
- *estrangeiro* → *estranja*
- *professora* → *fessora*
- *Flamengo* → *Mengo*

Outros processos de formação de palavras: onomatopeias e reduções

Alguns gramáticos, como Bechara (2004, p. 371), chamam o processo de formação de onomatopeias de **reduplicação** ou **duplicação silábica**: ele consistiria na “repetição de vogal ou consoante, acompanhada quase sempre de alternância vocálica, para formar uma palavra imitativa”. Ainda de acordo com Bechara, trata-se do processo mais usado para formar as onomatopeias.

Os empréstimos (estrangeirismos)

HABILIDADE FAVORECIDA (EF09LP12)

1. Espera-se que os(as) estudantes percebam que o humor é provocado pela reação zangada do *pizzaiolo* quando perguntam a ele se a pizzaria faz entrega. *Delivery* nada mais é que entrega em inglês. Então, pode ser que o *pizzaiolo* não tenha gostado do termo em português, querendo que fosse usado o termo em inglês, ou pode ser que ele desconheça que *delivery* significa "entrega".

2. Resposta pessoal. Espera-se que, entre as hipóteses levantadas, os(as) estudantes considerem que nossa cultura recebe influência da cultura de outros países, em especial, atualmente, dos Estados Unidos, país cuja língua oficial é o inglês. Os campos da tecnologia, dos negócios e das artes são muito influenciados pelo inglês.

Os empréstimos (estrangeirismos)

- Leia a tirinha a seguir.

Chico Bacon



Caco Galhardo

GALHARDO, Caco. Chico Bacon.

1. O que provoca humor na tirinha?
2. Por que você acha que usamos palavras como *delivery*?

Emprestando e aportuguesando

Como podemos ver, uma das maneiras de aumentar ou renovar o nosso **léxico** ocorre pelos **empréstimos** que fazemos de outras línguas, como aconteceu com a palavra *delivery*, que hoje usamos com muita frequência.

Muitas palavras que tomamos emprestadas de outras línguas acabam passando por um **aportuguesamento**. Nesse processo, geralmente a base da palavra é mantida, mas sua pronúncia, morfologia e/ou grafia são adaptadas aos padrões do português. É o caso de *googlar*, que mantém sua base vinda de *Google*, acrescida do sufixo formador de verbo no português *-r*. Veja outros casos de aportuguesamento:

- *Caubói*: do inglês *cowboy*.
- *Clicar*: do inglês (*to*) *click*.
- *Ateliê*: do francês *atelier*.
- *Alfaiate*: do árabe *al-hayyât*.
- *Quitute*: do quimbundo *kitutu*.
- *Palhaço*: do italiano *pagliaccio*.
- *Jacaré*: do tupi *yaka're*.

Neologismos – os novos significados e as novas palavras

Além dos empréstimos, podemos ampliar o nosso léxico **criando novas palavras** a partir de palavras que já existem na nossa língua ou, ainda, criando novos sentidos para palavras que já existem. Quando isso acontece, dizemos se tratar de um **neologismo**.

132

Neologismos – os novos significados e as novas palavras

1. Um projeto em Maceió que está ajudando a promover, nas redes sociais, o potencial turístico da cidade.
- 2a. **Instagramável** significa algo que é adequado para publicação no Instagram, uma rede social voltada ao compartilhamento de imagens. Já **turistar** significa passear como turista em uma cidade ou região.
- 2b. Resposta pessoal. Sugestão: Se a beleza de Maceió é *digna de ser compartilhada no Instagram* por natureza, nos últimos dias ela ganhou um reforço. *Passear como um turista* e descobrir novas formas de aproveitar a cidade viraram tendência nas redes sociais.
- 2c. Elas possibilitam a economia linguística, pois ajudam a comunicar as ideias mais diretamente, com menos palavras.

- Vamos observar esse fenômeno nos trechos da reportagem a seguir.

UMA CIDADE INSTAGRAMÁVEL

Espaços criativos elevam autoestima dos maceioenses e aumentam buscas por Maceió na internet, o que pode refletir no turismo da capital alagoana

Por Thauane Rodrigues* ESTAGIÁRIA | Edição do dia 22/01/2022
Matéria atualizada em 19/01/2022 às 20h41

Se a beleza de Maceió é instagramável por natureza, nos últimos dias ela ganhou um reforço e se tornou ainda mais irresistível. É que os cenários instagramáveis do projeto “Maceió é Massa” deram *match* com as paisagens da capital alagoana e transformaram o jeito com que os momentos são registrados na cidade. [...]

Aumentando a ligação entre os moradores e a cidade, os pontos instagramáveis têm proporcionado aos maceioenses um maior sentimento de pertencimento com o local onde moram. Turistar e descobrir novas formas de aproveitar a cidade virou tendência nas redes sociais. [...]



Cadeira gigante instalada na orla de Maceió como parte do projeto de desenvolvimento turístico “Maceió é Massa”.

RODRIGUES, Thauane. Uma cidade instagramável. *Gazeta de Alagoas*, 22 jan. 2022. Disponível em: <https://d.gazetadealagoas.com.br/mare/342072/uma-cidade-instagramavel>. Acesso em: 5 fev. 2022.

1. Qual é o assunto da reportagem, de acordo com o trecho que você leu?
2. Releia as frases da reportagem a seguir.

“Se a beleza de Maceió é **instagramável** por natureza, nos últimos dias ela ganhou um reforço [...].”

“**Turistar** e descobrir novas formas de aproveitar a cidade virou tendência nas redes sociais.”

- a) O que as palavras destacadas significam?
- b) Reescreva as frases mantendo um sentido semelhante, utilizando palavras diferentes das destacadas.

5b. No nome do projeto, **massa** significa “muito bom, bacana”. Professor(a), comente com a turma que, quando empregada com esse sentido, a palavra **massa** é uma gíria, usada principalmente na região Nordeste. Comente, ainda, que a escolha da gíria se deu também pela proximidade sonora entre as duas palavras – Maceió/massa. Pergunte a eles(as): *Se um projeto semelhante fosse desenvolvido em nossa cidade, seria adequado usar o termo “massa” ou seria melhor substituí-lo por outra gíria?* Incentive-os(as) a mencionarem gírias regionais com o sentido de “muito bom ou bacana”. Caso considere pertinente, você pode propor que procurem uma palavra para qualificar a cidade que também tenha uma similaridade sonora, como no exemplo analisado. Comente ainda o uso de estrangeirismo no texto (dar *match*) e questione os(as) estudantes sobre a adequação da linguagem ao contexto de uso. Ajude-os(as) a concluir que essa linguagem jovem e descontraída combina com uma reportagem sobre um tema leve, como o turismo.

6. Espera-se que, durante a discussão, os(as) estudantes considerem tanto a nossa característica criativa quanto a necessidade de encontrar uma palavra que expresse melhor o que desejamos dizer nos diferentes contextos em que interagimos. Professor(a), caso considere oportuno, durante o trabalho com esta sequência de atividades, comente com os(as) estudantes que as criações de novas palavras são mais comuns na literatura, na publicidade, no humor e em áreas que envolvem inovação conceitual ou técnica (ciência, religião, esporte e outras atividades especializadas). Por outro lado, a atribuição de novos sentidos é muito comum no uso que fazemos das palavras em contextos informais, favorecendo a criação de gírias. Por meio dessas criações, renovamos as normas e o léxico da nossa língua; exercemos a nossa força transformadora sobre ela, que se mostra viva, sempre se modificando.

3. Espera-se que os(as) estudantes concluam que **instagramável** e **turistar** têm mais possibilidade de ser registradas no dicionário, porque são utilizadas com frequência por muitos grupos sociais. A **camelástica** da tirinha de Laerte, por sua vez, foi um neologismo criado pontualmente para obter um efeito humorístico.

4. **Instagramável** foi formada pelo acréscimo do sufixo *-ável* (formador de adjetivos) ao substantivo próprio que designa a rede social (Instagram), enquanto **turistar** foi formada pelo acréscimo do sufixo *-r* (formador de verbos) ao substantivo *turista*.

5a. Alguns dos sentidos literais de **massa** que podem ser citados pelos(as) estudantes são: “1 Grande quantidade formada de matéria sólida ou substância pastosa, geralmente de corpo informe. 2 Quantidade líquida ou gasosa que toma a forma do recipiente em que se encontra. 3 Conjunto de elementos que formam um aglomerado.” (*Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis Online*, Ed. Melhoramentos, 2015).

O que levo de aprendizagens deste capítulo

Oriente os(as) estudantes a reverem todas as respostas que anotaram no caderno. Conforme proposto, eles(as) podem sistematizar o que foi discutido na forma de um esquema ou na de um texto linear. Seja como for, é importante que contemham, no mínimo, os seguintes tópicos:

- As palavras de nossa língua vêm de uma base latina, à qual foram e continuam sendo acrescentados vocábulos tomados de empréstimo de outras línguas (**estrangeirismos**). Esses vocábulos podem passar por um processo de **aportuguesamento**, sendo adaptados aos paradigmas de nossa língua.

- Além disso, as palavras também foram e continuam sendo criadas com elementos da própria língua. São os **neologismos**, que podem ocorrer tanto pela criação de novas palavras quanto pela atribuição de novos sentidos às palavras já existentes. Este último caso está relacionado à polissemia, que geralmente nasce do uso figurado das palavras.

- Para criar essas novas palavras, dispomos basicamente de dois processos: a composição (radical + radical) e a derivação (radical + afixos). A composição pode ser por justaposição (sem alteração em nenhuma das palavras primitivas) ou por aglutinação (com alteração em pelo menos uma delas).

- Já a derivação pode ser prefixal (acréscimo de prefixo), sufixal (acréscimo de sufixo), parassintética (acréscimo de prefixo e sufixo ao mesmo tempo, de modo que não exista a forma sem um deles), regressiva (perda de morfema) ou imprópria (mudança de classe gramatical).

- Os elementos que entram na formação das palavras (morfemas) são dotados de significado. Portanto, quando acrescentamos, juntamos ou excluimos morfemas, estamos atribuindo novos significados às palavras. Exemplo: turista + r = passear como um turista. Criamos novas palavras ou atribuímos novos significados às existentes não só porque somos criativos ao usar a linguagem, mas também porque precisamos comunicar novas ideias, à medida que a sociedade vai mudando e evoluindo. Os empréstimos linguísticos (estrangeirismos) ocorrem pelo mesmo motivo: temos contato com elementos tecnológicos e culturais oriundos de outros países e precisamos de novas palavras para nos referirmos a eles.

c) Compare as frases que você escreveu com as versões originais e responda: que vantagem essas novas palavras trazem para a comunicação?

3. Compare as palavras *instagramável* e *turistar* com *came-lástica*, que você analisou ao ler uma tirinha de Laerte. Quais dessas três palavras têm maior probabilidade de um dia fazer parte dos dicionários? Por quê?

4. As palavras *instagramável* e *turistar* foram formadas por derivação sufixal, isto é, pelo acréscimo de sufixos. Explique como isso ocorreu.

5. Reveja o nome do projeto comentado na reportagem: “Maceió é Massa”.

a) Procure o substantivo *massa* em um dicionário e copie no caderno seus principais sentidos literais.

b) No nome do projeto, qual novo sentido é atribuído a essa palavra? Se necessário, pesquise.

6. Considerando o que você discutiu na exploração do texto, em sua opinião, o que nos leva a criar novas palavras ou dar novos sentidos a palavras que já existem?

As palavras *instagramável* e *turistar*, empregadas na reportagem, são **neologismos** – palavras criadas por meio dos mecanismos regulares da língua. Você observou que, em ambos os casos, elas são formadas por derivação sufixal.

A atribuição de novos sentidos a uma palavra já existente, como ocorre com *massa*, também é um **neologismo**. Seja pela criação de novas palavras, seja pela atribuição de novos sentidos às já existentes, o que vai determinar se o neologismo será incorporado definitivamente ao léxico da língua é a abrangência e a frequência com que ele é utilizado pelos falantes.

O que levo de aprendizagens deste capítulo

Pronto para sistematizar o que foi discutido?

Você poderá optar por fazer um esquema ou produzir um texto no qual aborde as questões propostas.

1. De onde vêm as palavras da nossa língua?
2. Como elas são formadas?
3. Como podemos formar novas palavras, com novos significados?
4. Qualquer um de nós pode formar novas palavras?
5. Para que precisamos de novas palavras?

134

Vamos lembrar

Os novos sentidos e a polissemia

A maioria das palavras é **polissemica**, ou seja, apresenta significados diferentes conforme o contexto. Muitos desses significados nascem do uso figurado da linguagem. A palavra *abacaxi* pode ser usada com o sentido de “problema”, como em: “Ih! Deixaram um abacaxi pra você resolver...”. Quando isso acontece, as palavras ganham novos sentidos.

As **gírias** também são **neologismos**. No entanto, elas têm a característica de, geralmente, identificar o falante como pertencente a determinado grupo, seja ele etário, social ou regional.

UNIDADE

3

Capítulo 7

No mundo da
propaganda e
da publicidade

Capítulo 8

Lugares da infância –
lugares de poesia

Capítulo 9

Língua e gramática

CAPÍTULO 7

Competências gerais da Educação Básica:

1, 4 e 9

Competências específicas de Linguagens:

2, 3 e 4

Competências específicas de Língua

Portuguesa: 2, 3, 5, 6 e 7

HABILIDADES BNCC

(EF06LP05), (EF06LP11), (EF07LP14), (EF08LP16), (EF67LP07), (EF67LP08), (EF67LP13), (EF67LP15), (EF67LP16), (EF67LP17), (EF67LP23), (EF67LP24), (EF67LP32), (EF67LP33), (EF67LP37), (EF67LP38), (EF69LP02), (EF69LP03), (EF69LP04), (EF69LP06), (EF69LP07), (EF69LP08), (EF69LP09), (EF69LP13), (EF69LP16), (EF69LP24), (EF69LP25), (EF69LP26), (EF69LP27)

Este capítulo será dedicado ao trabalho com textos da esfera publicitária. Na abertura, apresentamos uma peça de propaganda que compõe a campanha “Não engula o choro”, desenvolvida pelo estado do Paraná, em 2018, cujo foco é o combate à violência contra a criança e o adolescente.

A seção **Leitura** está composta de duas atividades. Na Atividade 1, os(as) estudantes farão a leitura de uma reportagem sobre o lançamento da campanha “Não engula o choro” e, na Atividade 2, estudarão outras duas peças da campanha: um *busdoor* e um *jingle*. As discussões promovidas na abertura e as atividades da seção **Leitura** têm como objetivo a reflexão sobre alguns aspectos da esfera publicitária, tais como: interesses e finalidades de quem é responsável por uma campanha, a noção de “campanha”, circulação e recursos das diferentes linguagens na composição de diferentes peças publicitárias.

Na seção **Produção de texto**, serão propostas novas peças de propaganda e de publicidade por meio das quais os(as) estudantes conhecerão outros gêneros dessa esfera e discutirão a diferença entre peças publicitárias e de propaganda, além de analisarem outros recursos persuasivos utilizados na construção do discurso publicitário.

Anexo Textos de apoio

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP02, EF69LP27, EF69LP24, EF67LP08, EF67LP15, EF67LP17)

No anexo na parte final do Livro do Estudante, há proposição de textos de apoio para o trabalho com o capítulo, onde você encontrará orientações para seu uso.

Abertura

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP02, EF69LP04, EF67LP23, EF67LP37)

Nesta seção, os(as) estudantes serão introduzidos ao estudo dos gêneros publicitários, e a análise proposta para este

Capítulo

7

No mundo da propaganda e da publicidade

Observe o anúncio de propaganda a seguir.

SECRETARIA DE ESTADO DA FAMÍLIA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL DO PARANÁ/CONSÓRCIO ESTADUAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DO PARANÁ/GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ/IFC/COMUNICAÇÃO

VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA. NÃO DÁ PARA ENGOLIR ESSE CHORO.

ALGUNS SINAIS DE ALERTA: BAIXA AUTOESTIMA, EXTREMA AGRESSIVIDADE OU PASSIVIDADE, ISOLAMENTO E INSEGURANÇA

DENUNCIE A VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES. LIGUE 181.

Logos: Não engula o choro, 181, CEDCA-PR, SEBENCA, PARANÁ SECRETARIA DE ESTADO DA FAMÍLIA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Cartaz da campanha “Não engula o choro”, promovida pelo governo do estado do Paraná, em 2018. Disponível em: <https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/files/migrados/File/divulgacao/Cartazes-originais.zip>. Acesso em: 22 fev. 2022.

136

cartaz será o ponto de partida para a comparação entre peças publicitárias de uma mesma campanha ou de campanhas distintas.

Antes de discutir a primeira questão, oriente os(as) estudantes a lerem o cartaz e os textos contidos nele. Pergunte-lhes se sabem o que é uma campanha. Recorra aos conhecimentos de mundo dos(as) estudantes, perguntando-lhes sobre as campanhas realizadas em seus bairros ou na sua cidade. Por exemplo: *O que é uma campanha de arrecadação de alimentos ou brinquedos? E uma campanha de vacinação?*

Converse com a turma

1. **HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP17, EF06LP05, EF67LP37)** Espera-se que os(as) estudantes apreendam o sentido global do texto, identificando como conteúdo o combate à violência contra as crianças e os adolescentes, apoiados no texto verbal do corpo central do cartaz, que faz remissão explícita a um tipo de violência, e na chamada ao leitor para denunciar a violência contra crianças e adolescentes, na faixa inferior do cartaz.

Converse com a turma

1. Observe todos os elementos do cartaz (verbais e não verbais): como você resumiria o conteúdo abordado nele?
2. Considerando tal conteúdo, qual seria a finalidade desse cartaz?
3. A quem esse cartaz se destina?
4. Em que lugares ele poderia ser encontrado?
5. O que significam os símbolos e sinais que aparecem no canto superior esquerdo do cartaz?
6. Qual é a importância do uso desses símbolos e sinais para atribuímos sentido à violência psicológica?
7. Observe os outros elementos não verbais que compõem o cartaz. Como esses elementos ajudam na construção de sentidos?
8. Tendo em vista as reflexões sobre o cartaz e considerando que ele faz parte de uma campanha, cujo nome é “Não engula o choro”, podemos afirmar que a violência psicológica seria o único tipo de violência a combater?

O que você poderá aprender

1. Qual é a finalidade da propaganda e da publicidade no nosso dia a dia?
2. Que gêneros podem ser usados para produzir peças de propaganda e publicidade?
3. O que pode envolver uma campanha de publicidade e de propaganda?
4. Que tipo de relação as peças de propaganda e publicidade podem ter com jornais e revistas?

O que você verá neste capítulo

Você vai conhecer um pouco mais sobre campanhas realizadas por empresas e instituições e a sua relação com o campo jornalístico e midiático. Vai saber mais sobre uma campanha de combate à violência contra crianças e adolescentes, lendo uma reportagem, além de conhecer gêneros da propaganda e da publicidade, a fim de selecionar alguns para serem usados na criação de campanhas publicitárias.

137

Discuta com eles o que seria violência psicológica e questione se o *bullying*, praticado inclusive por crianças e adolescentes, seria considerado um tipo de violência psicológica e por quê. Pergunte-lhes o sentido do nome da campanha “Não engula o choro”: *O que quer dizer “engolir o choro”? Quem não deve engolir o choro? Então, que ideia a campanha está defendendo em relação a isso?* Comece a chamar a atenção para o uso do verbo no imperativo negativo: “**Não** engula” – cujo efeito é soar como um conselho, uma orientação ou recomendação. Destaque o mesmo recurso – agora com o uso do imperativo afirmativo – presente no chamamento ao leitor para a denúncia: “Denuncie/Ligue”.

2. Espera-se que os(as) estudantes compreendam que a finalidade do cartaz é combater a violência psicológica contra crianças e adolescentes, orientando o público a denunciar casos de violência dessa natureza.

3 e 4. Professor(a), na discussão sobre o público, pergunte-lhes: *a) Vamos pensar sobre o nome da campanha (que também é seu slogan), que aparece na faixa branca na parte inferior à direita do cartaz: “Não engula o choro”. Essa frase está direcionada a quem? b) Então, na frase “Não dá para engolir esse choro”, de quem seria o choro?*

*c) Em sua opinião, por que não dá para engolir esse choro? d) Para quem está sendo dito isso? Medie a discussão de modo que os(as) estudantes percebam que o cartaz está direcionado ao público em geral, visto que traz informações sobre os sintomas que um observador pode identificar e que, ao chamar o leitor para denunciar a violência contra crianças e adolescentes, está convocando a sociedade como um todo. Entretanto, cabe considerar que o nome da campanha, que também é seu *slogan*, além do uso de uma ilustração de uma criança chorando, confirma que ela é dirigida especialmente para quem é alvo da violência – as crianças e os adolescentes. Quanto aos espaços de circulação do cartaz, poderiam ser fixados em muros, paredes de estabelecimentos ou postes e, ainda, em páginas de revistas e jornais impressos ou digitais ou nas redes sociais.*

5, 6 e 7. Professor(a), explore com os(as) estudantes os elementos visuais que compõem a imagem de fundo do cartaz e o sentido deles. Pergunte-lhes, por exemplo, que elementos visuais são usados na imagem para fazer referência à violência psicológica, de modo que identifiquem os símbolos nos balões de fala à esquerda do cartaz, comuns em tirinhas e HQs, para representar xingamentos. Chame a atenção também para o estilo dos traços usados, que remetem a desenhos de quadrinhos ou animações, o que pode ter como objetivo tornar o tema um pouco menos pesado, em vez de usar o recurso da fotografia, por exemplo, com crianças e adolescentes “reais”. O uso das diferentes linguagens será retomado ao longo do capítulo, quando outros elementos dessa imagem forem abordados. Explore, ainda, o sentido que se pode atribuir ao líquido no qual a criança está imersa, apoiando-os para que estabeleçam relação entre ele o choro: uma das possibilidades de sentido é compreender que aquele que é submetido à violência e fica calado, “engole o choro”, acaba sendo “engolido” por ele, ou seja, sofre muito mais, sem se dar conta de como se livrar de tal sofrimento.

8. Espera-se que os(as) estudantes citem outros tipos de violência contra a criança e o adolescente, tais como a negligência (falta de atenção e cuidados) e a violência física. Há ainda o abuso sexual, um tipo de violência gravíssima que também merece nossa atenção. Em outubro de 2021, o Unicef divulgou dados alarmantes do Brasil: nos 5 anos anteriores, 35 mil crianças e adolescentes foram mortos de forma violenta e, nos 4 anos anteriores, 180 mil meninas e meninos sofreram violência sexual. Esse último tipo de violência também é foco da campanha “Não engula o choro”. Avalie a pertinência de abordá-lo neste momento. Caso queira explorar o cartaz voltado a ele, você poderá buscá-lo no mesmo *link* apresentado abaixo do cartaz da abertura.

Atividade 1

Antecipando a leitura com a turma

Professor(a), sugerimos que este momento de antecipação da leitura seja realizado coletiva e oralmente.

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP23, EF69LP02)

1. Na comparação entre as duas peças, destaque: a) o *layout* e o tamanho delas – a da abertura está no formato que chamamos de retrato, e o *outdoor* está em paisagem e seu tamanho real se mostra maior que o cartaz, visto que ocupa um espaço grande na rua; b) a quantidade de informação, a apresentação e a disposição dos elementos visuais e dos textos: o cartaz traz mais informações (os sinais de alerta), já no *outdoor*, diferentemente do cartaz, aparece apenas a parte superior da criança e os textos em destaque estão dispostos nas laterais da imagem do garoto com mais destaque para o texto que orienta para a denúncia; e, por fim, os símbolos de xingamento são coloridos no *outdoor* e brancos no cartaz. Proponha que os(as) estudantes reflitam sobre as diferenças entre as peças, de modo que comecem a observar que, dependendo do tipo da peça, haverá diferenças que se justificarão em função do seu lugar de circulação. Chame a atenção, ainda, para os logos das instituições que assinam, promovem e apoiam a campanha e para o *slogan* em formato de uma gota de lágrima, com o texto “Não engula o choro”.

2. Espera-se que os(as) estudantes tenham clareza sobre a relevância do tema, uma vez que, além de ser um ato desumano e covarde, a violência contra a criança (aliás, contra qualquer cidadão) é crime. Esse aspecto da campanha será explorado nas próximas atividades.

3. Espera-se que um dos motivos apontados seja o fato de a campanha ter como objetivo atingir o maior número de pessoas, as quais circulam por diferentes lugares.

4. Professor(a), levante com os(as) estudantes outras possibilidades por meio da pergunta: *Que outras formas de fazer propaganda vocês conhecem?* Neste momento, não importa diferenciar propaganda de publicidade, apenas explorar os gêneros que conhecem do que chamamos de esfera publicitária.

Leitura colaborativa ou compartilhada

Professor(a), considere os esclarecimentos e as orientações gerais apresentadas no Capítulo 4, sobre leitura compartilhada, para se preparar para o trabalho com essa proposta de leitura. Atente para as sinalizações (números) em magenta, no

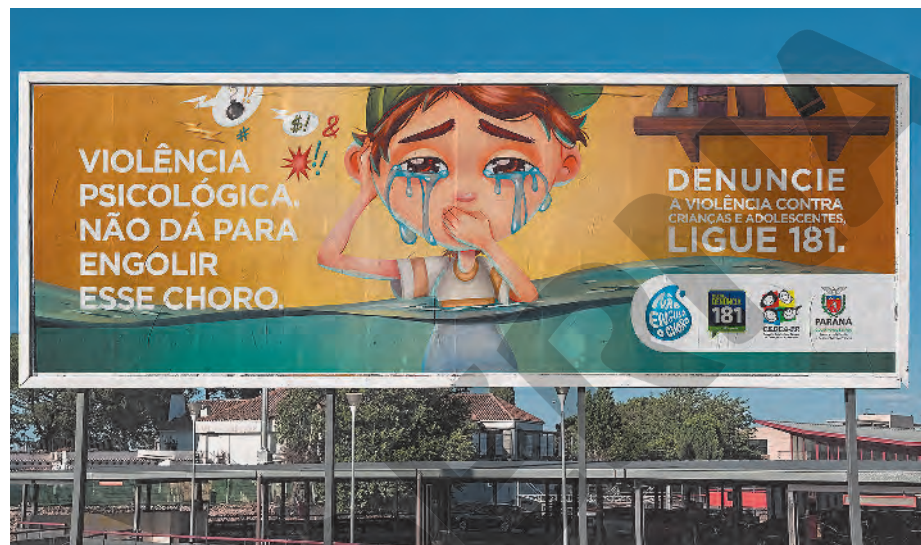
Leitura

Atividade 1 – Leitura colaborativa de reportagem

Antecipando a leitura com a turma

Você vai ler trechos de uma reportagem que trata da campanha “Não engula o choro”.

Mas, antes, observe outra peça publicitária – um *outdoor* – produzida para a campanha e discuta com os colegas.



1. Quais são as semelhanças e diferenças entre esse *outdoor* e o cartaz da abertura?
2. Você acredita que o tema abordado na campanha é importante para a sociedade em geral? Por quê?
3. Essa peça de propaganda é chamada de *outdoor* – que, em livre tradução do inglês, significa “ao ar livre”, e, na linguagem publicitária, “cartaz de rua”.
 - Qual seria o motivo de produzir duas peças com conteúdos quase iguais e formatá-las para serem usadas em espaços diferentes?
4. Além de cartaz e *outdoor*, que outros tipos de peças de propaganda podem ter sido criados para essa campanha, considerando o público a que se destinam e os outros espaços que eles poderiam ocupar?

Agora que já pensou sobre essas questões, você já está preparado para ler o texto e saber mais sobre a campanha.

138

corpo do texto, que indicam as sugestões de paradas para realizar perguntas que favorecem a compreensão do texto durante a leitura.

Inicia a leitura em voz alta, lendo o título, a autoria do texto, o nome do veículo, a data em que foi publicado e a linha fina (texto logo abaixo do título, cuja finalidade é dar destaque a uma informação relevante do corpo do texto, para atrair o(a) leitor(a). Converse com os(as) estudantes sobre o título e a linha fina para que realizem as primeiras antecipações do conteúdo e arrisquem algumas inferências. A seguir, apresentamos uma proposta de pausas que você poderá fazer durante a leitura, para mediar a conversa com as questões propostas e outras que considerar necessárias.

1ª Parada: 1. *Depois de lermos o título e a linha fina, já podemos antecipar quais informações sobre o texto?* 2. *Observem no título o uso da palavra “viralizar”: o que ela significa nesse contexto?* 3. *A campanha ter “viralizado” é consequência do que, de acordo com o título?* 4. *Já conseguimos inferir qual foi a mudança de foco da campanha,*

Política > Paraná | violência infantil

“Não engula o choro”: campanha contra violência infantil muda o foco e viraliza

Por Flávia Silveira, especial para Gazeta do Povo – 18/05/2018 10:05

Combater a **subnotificação** da violência infantil é um dos objetivos da campanha paranaense, que, neste ano, conversa diretamente com as vítimas **1**

A quantidade de denúncias de violência contra crianças e adolescentes cresceu 37,6% no Paraná entre 2016 e 2017 – de 843 para 1.166 ocorrências, segundo dados do disque-denúncia 181. A maior parte das denúncias é referente a casos de violência sexual (31,5%), seguida de violência física (30,4%) e negligência ou abandono (23,9%). Também constam denúncias de casos de violência psicológica ou moral (5,9%), fornecimento ou uso de álcool e outras drogas (4,7%), e trabalho infantil (3,6%). **2**

Foi pensando em se comunicar diretamente com as vítimas que a Secretaria Estadual da Família e Desenvolvimento Social lançou, no início do mês, a campanha “Não engula o choro”. O **mote** vem da importância do choro como forma de expressão de sentimentos, presente em todas as fases da vida, e visa a incentivar as vítimas a buscarem ajuda com pessoas de confiança, explica o presidente do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, Alann Bento. **3**

Desde então, os dois vídeos da campanha viralizaram nas redes sociais e já ultrapassaram, juntos, a marca de 1,3 milhão de visualizações. Além das **mídias on-line**, as duas animações, com cerca de um minuto cada, estão sendo projetadas nos cinemas antes do início dos filmes durante todo o mês, conforme lei estadual 18.798/2016. As animações podem ser veiculadas, gratuitamente, por canais de televisão públicos e privados. [...] **4**

Ocorrências

De acordo com Bento, do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, este tipo de crime não é restrito a uma classe social, e o que varia é o tipo de violência, a faixa etária e o gênero. [...] **5**

Segundo ele, as crianças até 12 anos têm maior dificuldade de compreender a situação de violência a que está exposta. Ele explica que, muitas vezes, a agressão parte dos responsáveis pelo menor, que fica confuso sobre o que sente por esta pessoa. “Por medo, **coação** e inclusive afeto por seu

Glossário

Subnotificação: ato ou efeito de subnotificar ou notificar menos do que o devido.

Mote: assunto, tema de algo, sentença ou ditado curto.

Mídias on-line: conteúdo ou veículo de comunicação que utiliza a internet como meio de distribuição.

Coação: ato de exercer pressão psicológica ou constrangimento em uma pessoa para fazê-la realizar algo contra sua vontade.

Lei Estadual 18 798/2016

A lei referida foi criada pelo governo do estado do Paraná, em 2016, para determinar a obrigatoriedade das empresas que administram cinemas a ceder alguns minutos antes das sessões para a exibição de campanhas socioeducativas promovidas pelos órgãos do estado.

lendo a linha fina? 5. Você entendeu o que a campanha quer combater? Sabe o que significa “subnotificação”? Na mediação da conversa, garanta que os(as) estudantes compreendam que “viralizar”, no contexto das mídias, significa que um conteúdo se espalhou, foi amplamente divulgado e compartilhado, repercutiu nas redes, enfim, fez sucesso, nesse contexto; reconheçam a **relação de causa e consequência** entre a mudança de foco da campanha e o sucesso obtido. Espere-se que os(as) estudantes reconheçam que a reportagem destaca como objetivo amplo da campanha o combate à violência infantil, entretanto é possível que não compreendam o sentido de “subnotificação”, ainda que o termo tenha estado presente na divulgação da pandemia do coronavírus. Nesse caso, anote as considerações da turma e somente depois chame a atenção para o termo no glossário.

2ª Parada: 6. Essa informação dada no primeiro parágrafo da reportagem é importante para entender a necessidade de se realizar a campanha? Por quê? Professor(a), esse parágrafo merece especial atenção em sua mediação. Nele são citados os tipos de violência que ocorrem contra as crianças e os adolescentes. É importante que eles(as) reconheçam os tipos de violência a que podem ser

expostos(as) para serem capazes de identificá-las e buscar meios de se defenderem de qualquer uma delas. Aliás, esse é o propósito da campanha: desenvolver a consciência sobre o problema para buscar meios de combatê-lo com eficácia. O tipo de violência que ocupa o primeiro lugar, no levantamento feito no estado do Paraná, de acordo com a matéria, é a violência sexual, sobre a qual pode ser difícil falar, em razão dos tabus envolvendo a sexualidade. Ainda que seja desafiador, ao falar sobre ela é importante que, durante a discussão, os(as) estudantes ao menos cheguem à compreensão de que a base desse tipo de violência é ter seu corpo tocado(o) sem a sua permissão. Para que você possa se preparar ainda mais para esse momento da conversa, sugerimos a leitura de dois textos:

“Precisamos falar sobre abuso e violência sexual de crianças e adolescentes” (disponível em: <https://feac.org.br/precisamos-falar-sobre-violencia-sexual-de-criancas-e-adolescentes/>); “Como falar sobre abuso sexual com as crianças” (disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/salasocial-41533221>). Acessos em: 7 jul. 2022.

3ª Parada: 7. Esse parágrafo explica o que sobre a campanha? 8. Quem deu essa explicação: a jornalista ou outra pessoa? Como sabemos disso? 9. Aqui, diz que Alann Bento é presidente do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente. Por que esse conselho está envolvido na campanha? As questões sugeridas visam destacar a presença de vozes que a jornalista traz para compor seu texto. Apoie os(as) estudantes na inferência de que a participação de um órgão cujo nome se refere a família e desenvolvimento social, em uma campanha de combate à violência contra crianças e adolescentes, é essencial, visto que a família e a sociedade têm a responsabilidade de protegê-los.

4ª Parada: 10. Neste parágrafo, a jornalista fala sobre a divulgação de materiais da campanha: Quais materiais são citados aqui? 11. Que dado apresentado confirma que os vídeos “viralizaram”? 12. Você entendeu o que são mídias on-line? Vamos conferir no glossário que aparece no final do texto? 13. Nesse trecho, a jornalista cita uma lei: vocês sabem o que é uma lei? Pelo que ela diz, é possível entender do que essa lei trata? Vamos conferir, lendo essa informação do boxe lateral?

5ª Parada: 14. Nesse trecho, aparece novamente uma fala atribuída a Bento: quem é ele mesmo? 15. A que crime ele está se referindo quando fala nesse trecho “este tipo de crime”? **6ª Parada:** 16. Vocês repararam que esse trecho todo está ligado ao subtítulo **Ocorrências**. O que são essas “ocorrências”? 17. Nesse trecho todo, com esse subtítulo, Bento está dizendo o que sobre o crime?

Atividade 1 (continuação)

7ª Parada: 18. O subtítulo aqui é Mudança na campanha: nesse primeiro parágrafo já dá para entender por que a escolha desse subtítulo? 19. Pelo que está sendo dito nesse trecho, é possível entendermos o que é um jingle? Após inferirem com os dados apresentados do texto, você pode complementar que, na linguagem da publicidade e da propaganda, *jingle* é uma peça musicalizada, em geral curta ou com refrão curto para fácil memorização. Na próxima atividade será apresentado um dos *jingles* da campanha.

8ª Parada: 20. O restante dessa parte do texto continua falando de mudança na campanha? 21. Que outros materiais são citados como peças que compõem a campanha? 22. O que conseguimos saber sobre eles? (Para que/quem foram criados?)

9ª parada: 23. Este subtítulo – Como denunciar – está adequado às informações que são apresentadas nesse trecho?

Para finalizar esse momento de leitura compartilhada, proponha que os(as) estudantes façam uma síntese oral do que o texto nos possibilita saber sobre a campanha “Não engula o choro”. Você poderá propor que elaborem a síntese como um esquema em tópicos, atuando como escriba, de modo a modelizar essa prática própria de situações de estudo de um texto.

agressor, especialmente quando é um responsável ou pessoa próxima à família, essas crianças têm muita dificuldade em pedir ajuda, não sabem a quem **recorrer** e estão ainda mais **vulneráveis**”, diz. **6**

Mudança na campanha

Bento conta que nas campanhas anteriores sobre o tema os vídeos eram mais chocantes e pesados, para gerar um impacto mais forte. Neste ano, a ideia foi criar um material mais lúdico e atrativo, numa linguagem compreensível por todas as faixas etárias. “A escolha da animação com música foi acertada. O retorno da campanha tem sido muito bom, já até recebemos áudios com crianças cantando o *jingle*. Significa que estamos conseguindo alcançar o que buscávamos”, diz. **7**

[...]

Com foco nos adultos, foram criadas outras peças que compõem a campanha, como *outdoors*, mobiliários urbanos e imagens em portas de ônibus, disponibilizados em diversos municípios do Paraná.

Para os agentes da rede de proteção, como profissionais de assistência social, saúde, educação, conselho tutelar e segurança pública de todos os municípios do estado, foi entregue a cartilha “Responsabilidade compartilhada”, que traz orientações a estes profissionais de como atuar diante de casos de violência contra crianças e adolescentes. [...]

A avaliação de Bento sobre a campanha é bastante positiva. A repercussão online é importante – os vídeos chegaram a ser compartilhados por artistas como Eliana e Fafá de Belém –, mas, para o presidente do Cedca, o principal é conscientizar e orientar a população de como identificar os sinais de violência, bem como as crianças a procurarem ajuda. [...] **8**

Como denunciar

O 181 é o canal oficial para denúncia que envolve violência contra crianças e adolescentes, sob responsabilidade da Polícia Militar. Feita a denúncia, a PM identifica se é uma **violação** de direito ou crime de violência e encaminha para os responsáveis pelo atendimento. Se for uma situação de urgência, que necessita solução imediata, a unidade policial competente é acionada. [...] **9**

SILVEIRA, Flávia. “Não engula o choro”: campanha contra a violência infantil muda o foco e viraliza. **Gazeta do povo**. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/politica/parana/nao-engula-o-choro-campanha-contra-violencia-infantil-muda-o-foco-e-viraliza-cqt7haco28k6vw1ytxfrhdfp3/>. Acesso em: 23 fev. 2022.

Glossário

Recorrer: pedir auxílio, ajuda.

Vulneráveis: que é ou está frágil; que pode ser ferido, tocado ou acoado, por exemplo.

Violação: descumprimento de um direito.

O texto em construção

- Na reportagem são citadas duas instituições do governo do Paraná que estão participando da campanha.
 - Localize-as no texto e copie o nome delas no caderno.
 - Qual é a importância da participação dessas duas instituições do governo estadual?
 - Qual delas aparece “assinando” a campanha nas duas peças publicitárias que você analisou até o momento?
 - Além dessa instituição, quem mais “assina” a campanha nessas peças?
- Quais foram os públicos da campanha e os tipos de peças publicitárias criados para eles?
- Cada uma delas foi feita para circular onde?
- Se você estivesse folheando um jornal e se deparasse com essa reportagem, lendo somente o título, os subtítulos e a linha fina, você teria uma noção do conteúdo geral do texto? Por quê?
- De acordo com a reportagem, a campanha fez sucesso ou foi um fracasso? Que informações confirmam isso?
- No *site* da agência de publicidade contratada para criar o material da campanha “Não engula o choro”, aparecem os seguintes dados:

+46Mi

impressões

+2.9Mi

engajamento

+74mil

compartilhamentos

- Há um dado que fala sobre **engajamento**. Leia o significado que pode ser relacionado ao vocábulo nesse contexto:

engajamento (1798 cf. MS⁶)

substantivo masculino

[...]

4 participação ativa em assuntos e circunstâncias de relevância política e social, passível de ocorrer por meio de manifestação intelectual pública, de natureza teórica, artística ou jornalística, ou em atividade prática no interior de grupos organizados, movimentos, partidos etc.

Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2020. Disponível em: <https://www.houaiss.net/corporativo/>. Acesso em: 21 abr. 2022.

- O fato de a campanha ter sido dirigida a vários públicos e terem sido criadas várias peças pode ter influenciado no número de pessoas **engajadas**? Explique.
- Como o público em geral pode ter **se engajado** em uma campanha como essa?

141

O texto em construção

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP16, EF69LP17, EF67LP24, EF67LP37, EF89LP31)

Sugerimos que as reflexões propostas nesta seção aconteçam em duplas ou trios, para posterior discussão coletiva.

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP03)

1a. Secretaria Estadual da Família e Desenvolvimento Social e Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente.

1b. Apoie os(as) estudantes no processo de inferência do sentido de uma Secretaria da Família e Desenvolvimento Social e de um Conselho dos Direitos da Criança e dos Adolescentes estarem envolvidos em uma campanha de combate à violência contra crianças e adolescentes: a secretaria visa engajar a família no cuidado à criança e ao adolescente e o conselho visa garantir o direito de ambos à proteção e ao cuidado.

1c. Professor(a), ajude os(as) estudantes a localizarem o logo que tem a sigla em destaque: **CEDCA**. Aproveite para lembrar com eles o estudo dos processos de formação de palavras, feito no Capítulo 6, quando viram que podemos reduzir as palavras ou expressões criando siglas.

1d. O governo do Estado do Paraná. Professor(a), oriente a localização do brasão do estado.

2. Adultos: *outdoors*, mobiliários urbanos e imagens em portas de ônibus. Explique aos(as) estudantes que mobiliários urbanos são equipamentos e objetos instalados em espaços públicos, nesse caso visando à veiculação de anúncios ou propagandas. Podem ser considerados como mobiliários urbanos *totens* em pontos de ônibus, em estações de metrô etc.

Crianças e adolescentes: animações e *jingles*. Agentes de saúde, profissionais de assistência social, do conselho tutelar, da saúde, da educação e da segurança pública, que constituem a chamada “rede de proteção”: cartilha.

3. Outdoors, mobiliários urbanos e imagens em portas de ônibus: em diferentes lugares da cidade.

Animações e jingles: na internet, nos cinemas, na TV. Professor(a), comente que os *jingles* – que são anúncios musicados – também podem circular em canais de rádio. Cartilha: nos locais de trabalho dos profissionais que compõem a rede de proteção.

4. Sim, porque o título e a linha fina dão uma ideia geral do que será tratado na reportagem e os subtítulos sinalizam o que será abordado nos trechos vinculados a cada um deles.

5. De acordo com a reportagem, a campanha foi um sucesso. Isso é confirmado logo pelo título, em que se lê que a campanha “viralizou”, ou seja, atingiu um número grande de pessoas. Além disso, também se confirma pelo dado apresentado no corpo do texto de que as visualizações dos dois vídeos da campanha ultrapassaram a marca de 1,3 milhão e, finalmente, pelo fato de que artistas famosos compartilharam a campanha, validando sua importância e seu alcance.

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP17)

6a.I. Professor(a), ajude os(as) estudantes a compreenderem a correspondência “Mi”/milhões e “mil”/mil. Espera-se que eles considerem que sim. Com peças publicitárias variadas e destinadas a diferentes públicos, circulando em diferentes lugares, naturalmente seu alcance é maior. Professor(a), comente que o fato de a campanha “conversar” com os interesses de diferentes grupos de pessoas pode ser visto como uma das razões do grande engajamento observado.

6a.II. Ajude os(as) estudantes a compreenderem os compartilhamentos como uma forma de engajamento do grande público, uma vez que, ao serem compartilhadas, as peças tornam cada vez mais pública a campanha. Professor(a), esclareça que também o aumento do número de denúncias pode ser uma forma de engajamento, demonstrando que as pessoas estão assumindo a responsabilidade social sobre o problema.

6a.III. Os órgãos receberam áudios das crianças cantando o *jingle*: “A escolha da animação com música foi acertada. O retorno da campanha tem sido muito bom, já até recebemos áudios com crianças cantando o *jingle*. Significa que estamos conseguindo alcançar o que buscávamos”.

6b. Pelas redes sociais, especialmente, e também por aplicativos de troca de mensagens.

6c. Professor(a), ajude os(as) estudantes a perceberem que todas as alternativas representam formas de engajamento do público, inclusive “clique sobre um anúncio”, visto que o internauta é direcionado para o *site* da empresa que comercializa o produto, ação que pode resultar na compra desse produto e/ou de outros disponíveis no *site* para o qual foi direcionado.

6d. Espera-se que os(as) estudantes considerem que os números indicam grandes quantidades – milhares e milhões – e, portanto, confirmam o sucesso da campanha.

7 e 8. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP16, EF67LP37)

7. 4, 1, 3, 7, 5, 2, 6

8a. (1), (2).

8b. (3) a (5)

8c. As essenciais para entender a campanha aparecem logo nos primeiros parágrafos e as que a detalham aparecem no desenvolvimento do restante do texto.

8d. Espera-se que os(as) estudantes considerem o tópico “Como denunciar” essencial na reportagem, porque as informações disponíveis nele remetem a um dos objetivos principais da campanha, que é aumentar o envolvimento/engajamento das pessoas, o que significa aumentar o número de denúncias de qualquer tipo de violência contra crianças e adolescentes.

III. Um dos entrevistados para a reportagem cita um exemplo de **engajamento** das crianças. Qual?

b) Os compartilhamentos podem ter sido feitos por quais canais?

c) Copie em seu caderno quais podem ser as outras formas de engajamento do público em outros contextos:

I. Comentar um *post* ou vídeo.

II. Curtir um comentário, uma matéria jornalística, um vídeo ou uma foto.

III. Clicar sobre um anúncio.

IV. Inscrever-se em um canal de vídeos.

d) Você acredita que esses dados – número de impressões, engajamento e compartilhamentos – confirmam o sucesso da campanha? Por quê?

7. Em seu caderno, organize as informações a seguir, de acordo com a ordem em que aparecem na reportagem.

• O crime de violência contra as crianças e os adolescentes acontece em qualquer classe social, muitas vezes no seio familiar, o que dificulta o pedido de ajuda.

• O aumento no número de denúncias de violência contra crianças e adolescentes no Paraná entre 2016 e 2017 e os casos de violência denunciadas.

• O sucesso da campanha com a viralização de peças publicitárias nas redes sociais, nos cinemas e em canais de televisão públicos e privados.

• A divulgação do canal oficial para denúncias e das etapas de apuração delas.

• A mudança na campanha tornou o material mais leve e atrativo para todas as faixas etárias.

• O lançamento da campanha “Não engula o choro” direcionada às vítimas de violência e a justificativa do nome dado a ela.

• A apresentação dos públicos a que se destina a campanha e os tipos de peça de propaganda definidos para cada um.

8. Considerando essa ordem de apresentação das informações no texto, responda.

a) Quais delas você considera essenciais para entender o que é a campanha?

b) Quais informações você diria que são um detalhamento da campanha, que explicam como ela funciona?

c) Em que parte(s) do texto cada informação aparece?

d) Você considera que o último parágrafo informa detalhes complementares sobre a campanha ou apresenta informações essenciais sobre ela?

Pesquisa em foco

No contexto digital, **engajamento** tem sentido similar ao que você leu. O termo é usado para referir-se às ações realizadas pelo público/leitor nas redes sociais. Uma das formas de medir o sucesso ou o fracasso de um canal, um produto, um texto ou um perfil nas redes sociais é observar o tipo de engajamento do público. Quando fazemos análises como esta estamos recorrendo à chamada **análise das métricas das mídias sociais**.

Atividade 2 – Roda de conversa: conhecendo outras peças da campanha

Antecipando a leitura com a turma

Você vai conhecer outras duas peças da campanha “Não engula o choro”. Junte-se a um colega e, durante a leitura, observe:

1. O que há de diferente e de semelhante em relação às outras duas peças que vocês já conheceram da campanha, em relação ao:
 - a) público a que cada uma é direcionada.
 - b) conteúdo de cada uma.
 - c) lugar em que cada peça foi disponibilizada para que o público tivesse contato com elas.
2. Observe se, no conteúdo verbal das peças, há presença de verbos no imperativo (afirmativo ou negativo) e discuta que ideia (efeito de sentido) esse modo verbal imprime ao que está sendo dito.

Tomem nota do que observaram para que possam usar essas anotações durante a roda de conversa.

Verbos no imperativo e efeitos de sentido

Os verbos podem ser conjugados nos modos indicativo, subjuntivo e imperativo.

Um verbo está no **imperativo** quando expressa uma dessas ideias: uma ordem, um pedido ou uma súplica, uma recomendação ou um conselho, um alerta, um convite.

Não faça isso! (Imperativo negativo)

Sorria! (Imperativo afirmativo)

Peça 1



Uma das peças da campanha “Não engula o choro”, instalada em um ônibus.

Pesquisa em foco

Quando estudamos um documento, um objeto ou um fenômeno físico ou químico, procuramos **observar** certas características próprias a cada um deles para compreendê-los melhor. Durante essa observação, **tomar notas** nos ajuda a organizar e analisar o que observamos. Essas tomadas de notas podem se transformar em uma **apresentação** ou em um **relatório** do que foi observado, por exemplo.

Atividade 2

Professor(a), o objetivo dessa roda de conversa é possibilitar que os(as) estudantes conheçam outras duas peças da campanha “Não engula o choro” e reconheçam a iniciativa como um conjunto de ações, cujo objetivo é promover, neste caso, uma ideia.

Organize duplas de trabalho para que os(as) estudantes discutam e tomem notas sobre o que conversaram para, em seguida, participarem da roda de conversa.

Conheça todas as peças da campanha na página da agência TIF Comunicação, disponível em: <https://www.tif.com.br/projeto/nao-engula-o-choro/>. Acesso em: 23 fev. 2022.

Antecipando a leitura com a turma

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP02, EF69LP34, EF06LP05)

Leia com os(as) estudantes as orientações que antecipam a leitura e oriente-os a iniciarem a atividade já antevendo o que precisarão observar. Enfatize a importância de registrarem o que foi conversado entre as duplas, porque isso servirá de apoio para a discussão na roda.

Professor(a), para uma experiência de apreciação da íntegra da Peça 2, sugerimos que promova a exibição do vídeo ou, ao menos, a escuta do *jingle*. Para isso, acesse o vídeo em: <https://www.youtube.com/watch?v=iIXAPFNyAr8>. Acesso em: 23 fev. 2022. Ou busque por *Jingle + Não engula o choro*. Desse modo, você poderá abordar também os recursos da animação para a produção de sentidos da peça, com perguntas como: *O que você achou da melodia e da harmonia do jingle: a cadência dos sons e o ritmo lhes parecem animados ou tristes? Na animação, as cenas/os cenários (desenhos, cores) combinam com a letra ou agregam mais sentidos a ela? De que modo?*

Caso queira compartilhar com os(as) estudantes outros exemplos de *jingles*, você poderá buscá-los utilizando palavras ou expressões-chave como: *jingles*, *jingles* comerciais, *jingles* de campanhas etc.

Algumas questões para a roda de conversa

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP02, EF69LP04, EF67LP23, EF06LP05)

1. O *busdoor* é similar ao *outdoor* nos elementos de composição da peça e também do conteúdo, que se destina a um público mais amplo em ambos os casos, com a diferença que, no *busdoor*, a vítima é uma garotinha e o tipo de violência em evidência é a negligência; o *jingle* é direcionado especialmente para as vítimas da violência, o que pode ser comprovado pela presença da interjeição “menino”, em **O que é que é esse choro aí, menino**, o uso do pronome de tratamento “você”, em referência a com quem se está falando, além de todos os verbos estarem concordando com o pronome: “(você) não tenha medo”. Durante a conversa, proponha que comparem os elementos visuais que compõem a imagem de fundo do *outdoor* e do *busdoor*, de modo que observem os elementos que são comuns: o estilo dos traços usados, que remetem a desenhos de quadrinhos ou animações; as crianças sendo submersas por um “rio” ou uma “enchente” de lágrimas; a presença da frase “Não dá pra engolir esse choro” e também dos logos do governo e do CEDCA, bem como o *slogan* e o logo da campanha “Não engula esse choro” e o canal de denúncia. Espera-se que os(as) estudantes considerem que, diferentemente do *outdoor*, que fica estático enquanto o público passa por ele, o *busdoor* torna a peça móvel, sendo ela a circular pelo público, o que aumenta o alcance da propaganda. Já o *jingle* que acompanha a animação e que também pode ser um *spot* de rádio, é acessado pela internet, nos canais e nas redes sociais, ou pelas redes de TV em que for circular. Quanto à presença do modo imperativo, ele é usado nas duas peças aqui observadas e nas anteriores. Chame a atenção dos(as) estudantes para as nuances de sentido que podem ser observadas, dependendo da peça em questão: na peça destinada aos adultos (*outdoor*, cartaz e *busdoor*), seu uso remete mais a um apelo, tem um caráter mais de súplica; já no *jingle*, o tom é mais de orientação ou de conselho.

Peça 2

Jingle que acompanha animação da campanha “Não engula o choro”

O que é que é esse choro aí, menino?
Me explique enquanto eu imagino
O que é que aconteceu lá fora
Desabafo não tem hora

As lágrimas ajudam a dizer
O que a gente tenta esconder
No seu corpo ninguém toca
Nem se oferecer pipoca

Então, não tenha medo
Não tente segurar
O choro que só vai te ajudar
Procure alguém especial
para te proteger
Com muito amor
vão cuidar de você

VÍDEO 1 – Não engula esse choro, menino. 15 maio 2018. 1 vídeo (1 min).
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ilXAPFNyAr8>.
Acesso em: 22 fev. 2022.



Frame de uma das animações da campanha “Não engula o choro”.

Clipe



Além das peças que você já conhece, outros dois materiais foram criados: esse infográfico e uma cartilha, citada na reportagem, para apresentar os profissionais que compõem a chamada rede de proteção às crianças e aos adolescentes: profissionais da assistência social, saúde, educação, conselho tutelar e segurança pública.

Algumas questões para a roda de conversa

1. Compartilhe com os colegas as suas anotações a partir do roteiro apresentado no boxe **Antecipando a leitura com a turma**, para a discussão das duas peças.
2. A primeira peça é chamada de *busdoor*. Qual é a diferença entre ela e um *outdoor*?
3. Qual é a opinião de vocês sobre a letra do *jingle*?
4. Observem o *frame* recortado da animação: nessa cena, como o cenário dialoga com o estado de espírito do menino? Com que parte da letra do *jingle* ela pode estar ligada?
5. Leia ao lado o conceito de *slogan*. Depois, observe o *slogan* da campanha: “Não engula o choro”.
 - a) Por que o choro é algo destacado na campanha? O que ele representa?
 - b) Quais podem ser os efeitos de se “engolir o choro”, em casos de violência, como os combatidos pela campanha?
6. Depois de conhecer um pouco essa campanha e as várias peças criadas para ela, como você definiria, afinal, o que é uma campanha publicitária?

Slogan

Uma frase concisa, fácil de ser lembrada pelo público, que procura sintetizar a ideia geral defendida por uma campanha publicitária ou de propaganda.

Produção de texto

Conhecendo mais a esfera publicitária e seus gêneros

Alguma vez você já comprou algo ou teve um forte desejo de comprar, influenciado por um anúncio publicitário? Já mudou totalmente de ideia acerca de um assunto depois de ter assistido a uma propaganda sobre o tema? E já aconteceu de ter ficado o dia inteiro com uma musiquinha na cabeça depois de ouvir um *jingle* comercial?

uma imagem. A palavra técnica utilizada para isso no meio é *frame*.

5a. Espera-se que os(as) estudantes relacionem o choro a uma condição de dor, de sofrimento. Ele representa uma reação à violência sofrida por crianças e adolescentes.

5b. Resposta pessoal. Para apoiá-los(as) na mediação dessa discussão, propomos a busca e a leitura da matéria **Engole o choro: entenda os riscos de silenciar os sentimentos**.

6. Professor(a), embora, na seção seguinte, abordemos a diferença entre publicidade e propaganda, vamos adotar o uso genérico que se faz atualmente de **campanha publicitária** para nos referirmos tanto às campanhas que promovem marcas, produtos ou serviços quanto às que promovem ou defendem uma ideia.

Produção de texto

Conhecendo mais a esfera publicitária e seus gêneros

Professor(a), há várias razões que justificam o trabalho, em sala de aula, com os gêneros que circulam na esfera publicitária. Em primeiro lugar, eles são, em geral, bastante lúdicos, trabalham com diferentes linguagens que se interrelacionam, formando um todo dotado de sentido. Além disso, utilizam uma linguagem verbal concisa, que exige capacidades leitoras sofisticadas para inferir sentidos e efeitos de sentido, e se utilizam de diferentes registros linguísticos para atingir públicos diferenciados. Dito isso, conhecer bem os gêneros publicitários é essencial para garantir a participação social dos(as) estudantes e, principalmente, para auxiliá-los a não se tornarem alvo fácil do consumismo exagerado, de propagandas enganosas e até mesmo de *fake news*.

2. A diferença é que o *outdoor* é maior e fixo e o *busdoor* é menor e ocupa a parte externa de um ônibus.
3. Durante essa discussão, proponha questões para mediar a conversa com perguntas que possibilitem observar: a escolha por um eu lírico que conversa diretamente com a criança; o tom de aconselhamento e de acolhimento: quais os alertas que o eu lírico faz à criança? O que ele a orienta a fazer em caso de sofrimento por algo que esteja acontecendo com ela?

4. HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP08)

A cena apresentada na imagem em questão é sombria e assustadora e dialoga com o estado de espírito do menino à medida que representa o medo e a tristeza que ele está sentindo por conta das possíveis violências sofridas e por engolir o choro. Ela pode estar associada tanto à primeira estrofe quanto ao início da última estrofe (“Então, não tenha medo/Não tente segurar”). Professor(a), caso considere pertinente, aproveite para explicar que quando recortamos imagens de vídeos significa que escolhemos um momento dele, um quadro,

Atividade 1

Professor, a presença de aparente propaganda na seção se justifica de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 15/2000, que diz que “o uso didático de imagens comerciais identificadas pode ser pertinente desde que faça parte de um contexto pedagógico mais amplo, conducente à apropriação crítica das múltiplas formas de linguagens presentes em nossa sociedade, submetido às determinações gerais da legislação nacional e às específicas da educação brasileira, com comparecimento módico e variado”.

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP02, EF69LP04)

1. A primeira sequência se aproxima da ideia de tornar conhecido e a segunda se aproxima da ideia de espalhar algo pela reprodução.

Professor(a), ajude os(as) estudantes a perceberem que, embora muitas vezes os termos “propaganda” e “publicidade” sejam usados como sinônimos, há uma importante distinção a se considerar entre os gêneros da esfera publicitária (ou propagandística, diriam alguns). A publicidade está geralmente associada a produtos comerciais, enquanto a propaganda visa à difusão de ideias. Basta pensarmos, por exemplo, na expressão “propaganda política”, em que são veiculadas ideias e propostas de atuação de uma pessoa que se candidata a um cargo público; nunca diríamos, nesse caso, “publicidade política”. Daí a ideia de que a propaganda “espalha algo”, o que não seria possível dizer acerca de um produto comercial. Já o sentido de “tornar público”, presente na raiz da palavra “publicidade”, cabe melhor para produtos e serviços que um patrocinador específico e determinado pretende apresentar e vender a um determinado público.

2. Professor(a), ajude os(as) estudantes a perceberem que tanto a publicidade quanto a propaganda trabalham com uma linguagem persuasiva voltada para um público definido e são geralmente divulgadas em um meio de comunicação, mas nem sempre “convencionais”, como ocorre no caso da Peça 3 – em um *dispenser* de toalhas de papel colocado em banheiros públicos – e no da Peça 6 – em camisetas. Mas a publicidade, aqui representada pelo gênero anúncio publicitário nas Peças 1, 2 e 3, busca tornar público um produto ou serviço, na tentativa de convencer o consumidor a comprá-lo; já a propaganda, associada aqui a campanhas nas Peças 4, 5 e 6, visa propagar alguma ideia ou informação para conscientizar as pessoas com relação a ações de utilidade

Se você respondeu que sim a qualquer uma dessas três perguntas, é porque já foi afetado por algum dos gêneros que circulam na esfera publicitária, sobre os quais continuaremos a falar nesta seção, para que você possa produzir alguns deles.

Atividade 1 – Peças de propaganda e publicidade: vendendo ideias ou vendendo produtos?

1. Observe esses dois conjuntos de sequência de palavras da mesma família:

público, publicar, publicidade

propagação, propagar, propaganda

- Qual das duas sequências se aproxima mais da ideia de “tornar (algo) conhecido por todos”? E qual traz a ideia de “espalhar (algo) pela reprodução”? Se necessário, consulte um dicionário.
- 2. Na linguagem cotidiana, podemos até usar as palavras “publicidade” e “propaganda” como sinônimas. Mas para ficarmos espertos quanto às intencionalidades das peças de propaganda e publicidade, é importante perceber a diferença entre elas.
 - Você vai analisar algumas peças de publicidade e outras de propaganda e observar a diferença entre elas, no que se refere à intencionalidade delas.
 - I. Quais peças têm como finalidade vender produtos?
 - II. Quais delas pretendem “vender” ideias?

Anúncios publicitários

Peça 1



REPRODUÇÃO/RENAULT BRASIL

Anúncio de um carro da montadora Renault.

146

pública, como a vacinação, por exemplo. Nesse sentido, é interessante chamar a atenção dos(as) estudantes para quem assina a peça: se uma empresa comercial ou uma instituição pública e/ou sem fins lucrativos. Podemos dizer que, embora ambas pertençam à esfera publicitária – e ao campo jornalístico-midiático, portanto –, a publicidade estabelece relações mais próximas com a esfera comercial, dos negócios, enquanto a propaganda dialoga mais de perto com a esfera política. Não há a pretensão de que os(as) estudantes utilizem com rigor um ou outro termo, mas é importante que percebam essa diferença mesmo que, neste momento da escolaridade, refiram-se a todas as peças genericamente como anúncios publicitários ou propagandas.

Peça 2



REPRODUÇÃO: JOHNSON & JOHNSON/JWT

Anúncio do curativo *Band-aid*, em tecido ajustável, da empresa Johnson&Johnson.

Peça 3



REPRODUÇÃO: KLEENEX/ TRAMPOLIM COMUNICAÇÃO

Peça publicitária da empresa Kleenex, de lenços de papel.

Propagandas

Peça 4



Campanha promovida pelo Instituto Akatu, em 2015.

Peça 5



Campanha promovida pelo Departamento de Trânsito do Estado de São Paulo e o governo do Rio Grande do Norte, em 2019.

Peça 6



Camiseta criada pelo estilista brasileiro Ronaldo Fraga para a campanha contra o desmatamento, promovida pelo Greenpeace, em 2015.

Atividade 2 – Esfera publicitária: quem divulga o quê, para quem e onde?

1. Agora, reúna-se com um colega e volte a observar duas das peças de publicidade e de propaganda para analisá-las de acordo com os aspectos apontados na tabela a seguir. Copie-a em seu caderno e preencha-a. Siga as orientações que lhe serão dadas sobre quais peças analisar.

	Peça 1	Peça 2	Peça 3	Peça 4	Peça 5	Peça 6
A. O que está sendo objeto da peça?						
B. Quem está promovendo a peça?						
C. Onde a peça está ou pode circular?						
D. Que público a peça pode atingir?						
E. Que informação (verbal ou não verbal) mais chamou a sua atenção, causou mais impacto ou estranhamento? Por quê?						

149

Atividade 2

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP02, EF69LP04)

Professor(a), nesta atividade o objetivo é focalizar mais de perto alguns aspectos dos gêneros que circulam na esfera publicitária quanto aos tipos de ideias e produtos que são divulgados, anunciantes, público e suporte. A variedade é enorme em cada caso, assim você pode solicitar aos(as) estudantes que pesquisem para complementarem os exemplos de cada caso. Sugerimos que a atividade seja realizada em duplas de trabalho, de modo que cada dupla analise duas peças definidas por você. Distribua as 6 peças entre as várias duplas, para que todas sejam contempladas e que cada uma seja analisada por mais de dois grupos. No momento de socializarem as discussões feitas nas duplas, organize as apresentações de modo que os grupos se alternem na socialização de cada item e complementem ou contestem as respostas, sem repetir o que o grupo anterior disse.

1. A. Peça 1. Um modelo de caminhonete. **Peça 2.** Um curativo adesivo da marca *Band-aid*. **Peça 3.** Lenços de papel. **Peça 4.** Uma campanha ambiental para reduzir o consumo de água. **Peça 5.** Uma campanha de prevenção de acidentes de trânsito. **Peça 6.** Professor(a), esclareça que esse cartaz faz a divulgação de camiseta criada por um estilista para angariar fundos para a campanha ambiental contra o desmatamento. Ou seja, foi criada uma peça (o cartaz) para divulgar outra peça (a camiseta).

B. Oriente os(as) estudantes a localizarem essa informação nas legendas das peças.

Peça 1. A montadora de carros francesa *Renault*. **Peça 2.** A companhia *Johnson & Johnson*. **Peça 3.** A empresa *Kleenex*. **Peça 4.** O Instituto Akatu. **Peça 5.** O *Detran* (Departamento Estadual de Trânsito de São Paulo) e o governo do Rio Grande do Norte. **Peça 6.** O projeto “Desmatamento Zero”, do *Greenpeace*, uma organização não governamental ambiental holandesa, e o estilista Ronaldo Fraga.

C. Peça 1. Como um cartaz, em jornais e revistas impressas ou eletrônicas; ou como *outdoors*, *busdoor* e em peças do mobiliário urbano, como pontos de parada de ônibus etc. **Peça 2.** Está circulando como um *outdoor*. **Peça 3.** Em *dispensers* de sabão líquido de banheiros. **Peça 4.** Em anúncio de jornal. **Peça 5.** Em *outdoors*. **Peça 6.** Professor(a), chame a atenção para a camiseta que está sendo anunciada no cartaz como uma peça da campanha de conscientização.

D. Peça 1. Possíveis compradores de carros, embora o título pareça ter a intenção de atrair especialmente aficionados por novidades nesse setor. **Peça 2.** Ao público em geral, mas especialmente a crianças, pelo uso da imagem do Hulk, uma personagem de aventuras popular entre crianças. **Peça 3.** A frequentadores de sanitários públicos, de restaurantes e do comércio em geral. **Peça 4.** Ao público em geral, que precisa se conscientizar sobre o uso adequado da água, evitando desperdícios. Vale comentar que ao recorrer a uma conhecida oração cristã (“Pai nosso”), a campanha alcança o público que, de alguma forma, tem ou já teve contato com essa oração. **Peça 5.** A motoristas em geral, especialmente os imprudentes. **Peça 6.** Ao público em geral; por outro lado, o fato de a camiseta ser assinada por um estilista pode ter a intenção de atingir um público que consome moda de grife, de alta costura.

E. Nesse caso, a resposta é pessoal. Incentive-os a expressarem impressões, sentimentos, dúvidas e incômodos que alguma das peças possa ter provocado em cada um(a), sem a preocupação de sistematizar os conhecimentos neste momento.

Atividade 3

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP02, EF69LP04, EF06LP05, EF67LP08, EF69LP17, EF69LP18, EF67LP38)

Professor(a), o objetivo desta atividade é focalizar a multimodalidade e os recursos verbais e não verbais que tornam a linguagem usada nos gêneros publicitários tão persuasiva e sedutora.

Antes da análise das peças, entretanto, você poderá iniciar a conversa propondo perguntas que possibilitem aos(as) estudantes ativarem os conhecimentos que eles(as) puderam construir na fruição das peças de propaganda e publicidade, trabalhadas nas atividades anteriores: *De onde vem a força dos gêneros publicitários? Como eles conseguem nos convencer de algo?*

1. Pergunte aos(as) estudantes se já tinham ouvido ou usado alguma vez a expressão “abraçar uma ideia” e discuta seu sentido figurado.

1a. Sugestões: convencer alguém a acreditar ou aceitar algo.

1b.I. Professor(a), ajude os(as) estudantes a perceberem o efeito de movimento construído pela repetição da imagem do motociclista que, ao bater no carro, é lançado para longe. O corte entre uma cena e outra é o tempo entre a sua condição saudável antes do acidente e a sua condição de debilitado após o acidente. O *outdoor* possibilita ver esses dois estados “acontecendo” diante de nossa vista, nos remetendo ao ditado “ver para crer”. O *slogan*, que é a base do texto verbal, marca esses dois tempos: A pressa passa. As consequências ficam.

1b.II. Espera-se que os estudantes relacionem a persuasão ao uso de recursos que impactam de uma forma diferente da sedução. A primeira é mais apelativa pela via do que causa mais impacto, já a sedução apela para a beleza e o humor. Nesse sentido, essa peça é mais persuasiva.

1b.III. Professor(a), ajude os(as) estudantes a perceberem que, se a agência escolhesse utilizar ilustrações no lugar das fotografias, o impacto pretendido seria menor. Isso porque, por se tratar de uma peça que visa à conscientização quanto a um comportamento que pode gerar debilidades e até mesmo mortes (o descuido e a pressa no trânsito), utilizar fotografias aproxima o público da triste realidade: que pessoas podem ter a vida toda afetada por um comportamento que pode ser evitado. A foto, nesse caso, é mais impactante porque há uma figura humana, enquanto a ilustração causaria menos impacto por ser associada a algo imaginativo, ficcional.

Atividade 3 – Os recursos da linguagem da publicidade e da propaganda: persuasão e sedução

1. As linguagens utilizadas nas peças publicitárias têm como objetivo persuadir ou seduzir as pessoas a comprar um produto ou “abraçar” uma ideia.
 - a) Você sabe o que significa *persuadir*? E *seduzir*? Encontre um sinônimo para cada um desses verbos. Busque no dicionário, se necessário.
 - b) Reveja esta peça:



Campanha promovida pelo Departamento de Trânsito do Estado de São Paulo e o governo do Rio Grande do Norte, em 2019.

- I. Explique que recursos foram utilizados em sua criação para levar o público a abraçar a ideia que defende.
- II. Você diria que esses recursos utilizados na produção do sentido da peça procuram persuadir ou seduzir?
- III. Se a agência que criou a peça tivesse usado ilustrações no lugar da fotografia, o impacto causado pela peça seria diferente? Por quê?
- IV. Usar só fotos ou só ilustrações pode causar uma diferença no sentido da mensagem da peça publicitária? Explique, recorrendo à descrição de duas peças.

Pesquisa em foco

Observe que as questões propostas nesta atividade têm como objetivo analisar como os recursos das diferentes linguagens ajudam a construir o sentido do texto, atentando para as intencionalidades das marcas ou das instituições. Elas ajudam a **analisar o discurso da propaganda e da publicidade**.

150

1b.IV. As peças que utilizam fotos podem transmitir maior realismo à mensagem, enquanto as que usam ilustrações ou recorrem à linguagem em quadradinhos, por exemplo, tendem a ser mais lúdicas, como no caso da peça que utiliza o super-herói Hulk.

- c) A escolha do suporte no qual a peça será aplicada, pensando no lugar em que vai circular para alcançar o público, também pode ter uma contribuição significativa para a produção e os efeitos de sentidos. Reveja este anúncio:



REPRODUÇÃO/KLEENEX/TRAMPOLIM COMUNICAÇÃO

Peça publicitária da empresa Kleenex, de lenços de papel.

- I. Como a escolha de suporte – um porta-sabonete líquido – articulada à imagem do rapaz gripado ajudou a construir o efeito de humor pretendido na peça?
 - II. Você considera que essa peça pode engajar o público a consumir o produto? Por quê?
- d) O contraste de cores utilizadas também pode significar algo, como no caso da peça 2, do *outdoor* com a mão da personagem Hulk e o curativo no dedo? Observe a peça, novamente.
- e) Você se sentiria mais atraído e interessado por uma peça feita somente com texto verbal ou por uma que mistura várias linguagens? Por quê?
- f) Entre as peças que você leu e analisou nas atividades anteriores, cite pelo menos uma pela qual você se sentiu tocado e persuadido ou seduzido a comprar o produto ou a abraçar a ideia que divulga. Explique a sua escolha.
2. Veja, agora, o uso que é feito da linguagem verbal e reflita sobre o tipo de reação que as peças pretendem causar no público.
- Observe que as peças costumam conter um *slogan* (uma frase concisa, fácil de ser lembrada pelo público) e/ou um título. Qual *slogan* ou título lhe pareceu especialmente persuasivo? Por quê?
3. No *outdoor* do Hulk não há textos verbais, a não ser o que aparece escrito na caixinha de curativos. Brinque um pouco de publicitário e formule um *slogan* ou título para esse anúncio.



REPRODUÇÃO/JOHNSON&JOHNSON/JWT

Anúncio do curativo *Band-aid*, em tecido ajustável, da empresa Johnson&Johnson.

1c.I. O sabonete líquido é “liberado” pelo nariz congestionado (a imagem aplicada na peça). A consistência do líquido pode ser comparada à da secreção nasal. Importante considerar que essa “brincadeira” pode tanto provocar o riso, quanto causar asco no público. Ou seja, pode ser considerada também uma brincadeira de mal gosto.

1c.II. Ajude os(as) estudantes a considerarem que nem sempre as peças causam as reações intencionadas pelos criadores – o que muitas vezes pode, inclusive, levar o público a se manifestar contrariamente a certos anúncios. Nesse caso, percebe-se que o argumento é: não use as mãos ou não deixe o nariz escorrer (porque é nojento!), use o lenço de papel Kleenex.

1d. Ajude os(as) estudantes a perceberem também como a cor, nessa peça, exerce forte efeito persuasivo: a enormidade da imagem da mão verde do poderoso Hulk contrasta fortemente com sua fragilidade e “humanidade” por ter um pequeno curativo no dedo, da cor da pele humana. A mensagem é subliminar: até mesmo os mais fortes usam o curativo, ninguém precisa se envergonhar de ter que usar um *band-aid*; logo, compre um para você também.

1e. Resposta pessoal.

1f. Resposta pessoal.

2. HABILIDADE FAVORECIDA (EF06LP05)

Peça 5. “A pressa passa, as consequências ficam” é também simples, claro e conciso; além disso, remete a textos do gênero provérbio ou mesmo à moral de fábulas, que nos são bastante familiares e soam sábios, o que só aumenta a empatia que o leitor da peça estabelece com a campanha.

Peça 6. O texto da camiseta é #DesmatamentoZero, na forma de uma *hashtag*, o que acaba aludindo à atualidade do tema, ao universo digital e, portanto, aos jovens. A *hashtag* convida o consumidor a participar virtualmente da campanha. A formulação “desmatamento zero”, por sua vez, sugere que não é mais possível fazer concessões no que diz respeito a esse grave problema que aflige o planeta.

3. É possível encontrar alguns na internet quando se pesquisa a imagem, tais como *Um super-band-aid para um super-herói; Até o Hulk precisa usar um band-aid às vezes; Tão flexível que até o Hulk pode usar.*

4. Professor(a), ajude os(as) estudantes a perceberem que o cartaz está anunciando um produto – a camiseta – ao mesmo tempo em que está defendendo uma ideia – a de colaborar com a campanha do desmatamento zero. Esclareça que a criação da camiseta pelo estilista não deixa de ser uma peça publicitária da campanha (visto que defende o desmatamento zero), ao mesmo tempo em que é um produto para ser vendido visando angariar fundos para a campanha.

5. **Peça 5.** O slogan “A pressa passa, as consequências ficam” é composto de duas partes que, pela sua distribuição, estão perfeitamente associadas às duas imagens do *outdoor*, dividindo a leitura em duas partes, garantindo, com isso, o intervalo no meio quando a imagem sai dos limites do *outdoor*. Trata-se de um exemplo de associação muito eficiente entre o verbal e o não verbal.

6a. Resposta pessoal. É possível considerar que a escolha do diálogo com uma oração – o “Pai nosso” – sinaliza para uma súplica/um pedido e também para um agradecimento: a chuva é santa e caiu, nos abençoando – e por isso agradecemos. A súplica/o pedido, pode ser evidenciado no trecho em que se pede para que não caiamos em tentação, depois de anunciar que “O banho nosso de cada dia nos ensinou hoje / que não podemos usar água à vontade.” Por outro lado, o *slogan* alerta para o fato de que a chuva caiu, mas não resolveu o problema do abastecimento de água. É um alerta para que as pessoas permaneçam atentas e economizem água.

6b. O diálogo entre os dois contextos está marcado tanto no texto não verbal quanto no texto verbal. No caso do texto não verbal, na parte inferior central há uma figura humana ilustrada que, pelos olhos fechados e mãos unidas em posição de prece, pelo manto e coroa sobre a cabeça, assim como pelo brilho que parece irradiar, indica se tratar de uma santa católica, o que é confirmado pelo texto verbal, que já no *slogan* traz a “Santa Nuvem”. Também há a presença do símbolo da Santíssima Trindade Cristã (do Pai, do Filho e do Espírito Santo) – o triângulo que aparece na lateral direita, acima do nome do Instituto Akatu. Cabe destacar que, no centro desse símbolo, onde originalmente aparece um olho, foi colocada uma nuvem representando as chuvas que chegaram para amenizar o problema da falta de água. Além disso, o texto que aparece na parte superior da peça é uma paródia da oração cristã do “Pai nosso”, cujo texto original na versão católica é similar à paródia. Proponha que comparem os dois textos.

6c.I. Significa as chuvas que caíram de nuvens carregadas.

4. Observe novamente a peça 6, ao lado.

- O cartaz está defendendo uma ideia ou anunciando um produto? Explique sua resposta.
- Quais são os sentidos possíveis para este trecho do texto verbal do cartaz “Vista a camisa do #desmatamentozero” considerando o suporte utilizado na produção da peça criada pelo estilista Ronaldo Fraga?

5. Outras peças buscam estabelecer um diálogo eficiente entre a linguagem verbal e a não verbal, combinando-as na produção de sentido. Aponte uma das peças em que esse tipo de diálogo mais chamou a sua atenção ou lhe causou mais impacto. Que efeitos ela provocou em você?

6. Observe novamente a peça do Instituto Akatu. Criada em 2015, ela foi lançada dois dias antes do Dia Mundial da Água (22 de março), no momento em que uma breve temporada de chuvas veio amenizar uma séria crise hídrica vivida por vários estados brasileiros.

- Sabendo desse contexto, é possível afirmar que a peça é ao mesmo tempo uma forma de agradecimento e um sinal de alerta? Explique.
- Os publicitários foram muito criativos utilizando a intertextualidade nesta peça: colocaram em diálogo textos de dois contextos diferentes: o da sustentabilidade (defesa do meio ambiente) e o da religião. Como esse diálogo está marcado na propaganda?
- Releia o *slogan*: “Santa Nuvem está no céu mas não faz milagre”.
 - O que a expressão “Santa Nuvem” significa no contexto da campanha?
 - A conjunção *mas* que introduz a segunda oração do período estabelece uma relação de contradição com a ideia da primeira oração. Qual é a contradição entre as duas ideias apresentadas nesse *slogan*? Você diria que essa peça se valeu mais da persuasão ou da sedução, considerando o diálogo que estabeleceu?

7. Observe novamente a peça em que o Hulk é escolhido como a personalidade que usa o curativo. Ao escolhê-lo, os publicitários dialogaram com as histórias desse herói de quadrinhos.

- Que característica da personagem justifica a sua escolha para enfatizar a qualidade de o curativo ser flexível?



Vamos lembrar

Intertextualidade

Todo texto, seja verbal ou não verbal, dialoga com textos anteriores, retomando o que foi dito. Portanto, ao produzir um texto, nunca partimos do zero, mas dialogamos com os textos que já existem. Quando esse diálogo com outros textos deixa marcas explícitas deles em nosso texto ou no texto que lemos, chamamos a esse tipo de diálogo de intertextualidade.

6c.II. A contradição está no fato de que dos santos e das santas se esperam milagres e o *slogan* desconstrói essa ideia ao dizer que a santa chuva não faz milagre (que nesse contexto, seria resolver o problema do abastecimento de água). A peça é mais persuasiva em razão do alerta implicado nela.

Tanto no caso dos anúncios publicitários quanto das propagandas de campanha de utilidade pública, você pode solicitar que os(as) estudantes procurem se lembrar de exemplos de outros anúncios e campanhas famosos, *slogans* que ficam na memória (como *Tomou Doril, a dor sumiu*), *jingles* de campanhas públicas ou políticas frequentemente lembrados. Há muito material de pesquisa disponível em: <https://www.publicitarioscriativos.com/50-slogans-mais-lembrados/>. Acesso em: 24 fev. 2022.

7. A personagem, em seu estado “normal”, é um médico, um ser humano com pele e tamanho normais que ao se transformar torna-se esse ser verde e assume um tamanho muito maior. Essas transformações

Atividade 4 – Ética na esfera publicitária

1. Você sabe o que significa *ética*? Veja a definição que o dicionário **Aulete Digital** propõe para essa palavra.

(*é.ti.ca*)

Fil.

sf.

1. Parte da filosofia que trata das questões e dos preceitos que se relacionam aos valores morais e à conduta humana.

2. Conjunto de princípios, normas e regras que devem ser seguidos para que se estabeleça um comportamento moral exemplar.

[F.: Do gr. *ethiké*, pelo lat. *ethica*.]

ÉTICA. In: **Aulete Digital**. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/%C3%A9tica>. Acesso em: 24 fev. 2022.

- Opine: o que poderia ser ético e antiético em uma propaganda ou publicidade?
2. Você sabia que existe um órgão especialmente dedicado a discutir a ética na publicidade? É o Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária – Conar. Conheça a seguir um caso que foi parar no Conar, envolvendo uma questão da ética na publicidade.

Uma plataforma que oferece serviço de transmissão *on-line* de filmes e séries circulou um anúncio publicitário em monitores que ficam em elevadores da cidade de São Paulo, em cujo texto havia a seguinte frase: “Hoje é dia de roubar o *wi-fi* do vizinho para maratona”.

Por causa dessa frase, um consumidor denunciou a peça ao Conar (Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária), alegando que ela incitava os assinantes a um ato ilegal.

Durante o processo instaurado pelo órgão, a empresa se defendeu da acusação, dizendo que a frase claramente tinha a intenção de ser engraçada e que não deveria ser compreendida ao pé da letra.

O resultado: o Conar decidiu pela suspensão do anúncio que foi retirado de circulação.

sempre. [...] ‘Não matar’ é um princípio que deve ser universal, deve fazer parte do senso comum. Se fosse permitido matar, o canibalismo, a guerra, o genocídio também estariam autorizados e o caos se estabeleceria. Então a sociedade ficaria inviável, porque não há possibilidade de convivência sem o respeito a certos princípios”.

RODRIGUES, Carla; SOUZA, Herbert de. **Ética e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1994.

1. Professor(a), não é incomum haver problemas ocasionados por abusos de alguns anunciantes ao veicular anúncios publicitários na grande mídia, o que só reforça o papel da escola de preparar os(as) estudantes para lidar criticamente com a publicidade. Para ampliar essa reflexão, você pode propor uma discussão da questão de uma outra perspectiva: é ético fazer propaganda para crianças? Proponha que localizem o anexo dos textos de apoio do capítulo, indicado no texto remissivo, e considerem as orientações lá apresentadas para essa discussão complementar.
2. Você pode solicitar aos(as) estudantes que pesquisem outros casos de propagandas que foram censuradas pelo Conar. No *link* a seguir, no campo “Decisões”, há uma relação dos julgados em 2021 e de outros anos, que podem ser fonte de pesquisa: <http://www.conar.org.br/>. Acesso em: 24 fev. 2022.

constantes resultam em roupas rasgadas. A escolha da personagem para o anúncio enfatiza o caráter flexível do curativo, que se adapta até às mais drásticas mudanças corporais como as da personagem Hulk.

Atividade 4

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP16, EF67LP18, EF67LP19, EF67LP23, EF69LP13, EF69LP24, EF69LP25)

Professor(a), amplie a conversa com os(as) estudantes para trabalhar primeiro o significado de ética, conceito complexo da filosofia, mas essencial para guiar a discussão sobre ética na esfera publicitária. Para ajudar os(as) estudantes a compreenderem o conceito, você pode se valer das palavras do sociólogo brasileiro e ativista dos Direitos Humanos Herbert de Souza, conhecido como Betinho e falecido em 1997:

“Ética é um conjunto de princípios e valores que guiam e orientam as relações humanas. Esses princípios devem ter características universais, precisam ser válidos para todas as pessoas e para

3. HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP16)

Se enquadraria mais na categoria de publicidade abusiva por incitar um crime, um ato ilegal.

Anexo de Textos de apoio

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP02, EF69LP22, EF69LP24, EF69LP27, EF67LP08, EF67LP15, EF67LP17)

No Anexo de Textos de apoio você encontrará uma proposta de atividade que envolve a análise de um anúncio fictício para avaliar se cabe ou não uma reclamação junto ao Conar. Como o objetivo é identificar o problema do anúncio e considerar que caberia questioná-lo, a sugestão é que você realize com os(as) estudantes a produção de uma carta de reclamação fictícia para o Conar, seguindo as orientações de um guia para escrita de reclamações ao órgão. No volume 7, os(as) estudantes se familiarizarão mais com os gêneros reivindicatórios.

Vale a pena conhecer!

O que acha de conhecer o site do Conselho Nacional de Autorregulamentação Pública? Veja o que você pode encontrar na primeira página.

Na aba “Decisões” você terá acesso à relação atualizada de todos os processos contra propagandas polêmicas julgadas pelo órgão.

Você também poderá conhecer alguns vídeos produzidos pelo órgão nas últimas décadas que ajudam a refletir sobre o que pode ser uma reclamação justa ou injusta, quando se trata de denunciar uma propaganda ou um anúncio publicitário.



- Discuta com um colega: vocês acham que a decisão do Conselho de Ética do Conar de abrir um processo e solicitar a suspensão do anúncio publicitário foi correta?
- 3. Além do Conar, há outros órgãos cujo objetivo é defender os direitos do consumidor. O Código de Defesa do Consumidor (CDC) é um deles. Quando uma peça publicitária é considerada enganosa, ela pode ser enquadrada em um dos três grupos:



[...]

- Publicidade enganosa por omissão: quando o vendedor deixar de informar dados essenciais para que se possa entender a propaganda. [...]
- Publicidade enganosa: [...] quando a qualidade, quantidade, propriedades, origem, preço e quaisquer outros dados sobre produtos e serviço estejam completamente ou parcialmente falsos.
- Publicidade abusiva: aquela que incita a violência, explora o medo ou a inocência do consumidor.

[...]

BEZERRA, Katharyne. Modelo de carta reclamando de descumprimento de oferta ou publicidade. Modelos fáceis. Disponível em: <https://www.modelosfaceis.com.br/modelo-de-carta-reclamando-de-descumprimento-de-oferta-ou-publicidade/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

- Em qual categoria você encaixaria a propaganda questionada, caso você fosse escrever uma carta ao Conar solicitando sua suspensão?

Anexo

Consulte o Anexo de Textos de apoio deste capítulo para ampliar essa discussão sobre ética na propaganda e conhecer um guia para elaborar cartas de reclamação/solicitação para o Conar.

PRODUZINDO O TEXTO

Condições de produção

- **O quê?**
Em grupos, a turma produzirá campanhas de conscientização, conforme escolha.
- **Para quem?**
As peças publicitárias poderão ter diferentes públicos.

Como fazer?

1. Definindo o foco da campanha
 - O grupo pretende realizar que tipo de campanha de conscientização? A qual(is) público(s) ela será destinada?
2. Planejando as peças publicitárias
 - a) O grupo deve decidir que tipos de peças – ou gêneros publicitários – serão criados.
 - b) Escolham quais linguagens e recursos serão usados: linguagem verbal; fotografia; desenho; colagem; computador; aplicativo etc.
 - c) Pensem se haverá um *slogan* para a campanha.
3. Produzindo as peças publicitárias
 - a) Organize-se com seu grupo e definam as tarefas de cada um, mediante as decisões tomadas. Definam uma data para retomarem o esboço e finalizarem a primeira versão das produções.
 - b) Façam o primeiro esboço das peças, considerando a **Ficha de apoio**.
4. Troquem suas produções com outro grupo para discutirem possíveis melhorias no texto, considerando os critérios da **Ficha de apoio**.
5. Revisem e finalizem as peças publicitárias, considerando o lugar em que serão expostas ao público destinado.

Avaliando

Utilize os critérios da ficha abaixo para avaliar a produção das peças.

Ficha de orientação à produção e à avaliação das peças publicitárias de campanha

A campanha atendeu aos critérios de:

1. Adequação à proposta

- a) As peças publicitárias se destinam a uma campanha de conscientização?
- b) A escolha das peças está adequada aos públicos e lugares em que vão circular?

que podem ser apresentadas aos estudantes, entre outras.

Nesse processo será importante considerar as condições pedagógicas e materiais necessárias para, ao final, de forma mais restrita, cada grupo apenas apresentar aos demais a(s) peça(s) produzida(s) ou então, de forma mais ampla, a turma toda publicar ou “lançar” a campanha na escola, na comunidade ou em páginas de *blogs* ou de redes sociais da escola. A segunda opção certamente exigirá mais planejamento prévio e trabalho, dos(as) estudantes e seu, incluindo maior envolvimento da coordenação da escola. Por outro lado, a divulgação mais ampla da campanha pode ser assumida parcialmente considerando-se o contexto escolar.

Condições de produção

Nas seções anteriores, diferenciamos as peças de publicidade e de propaganda associando estas últimas a campanhas que visam propagar alguma ideia ou informação para conscientizar as pessoas com relação a ações de utilidade pública. Primeiro, retome com os(as) estudantes os temas das campanhas já focalizadas, tais como as campanhas de combate à violência contra as crianças e os adolescentes, de vacinação, em prol de uma alimentação saudável, de arrecadação de alimentos ou brinquedos, para redução do consumo excessivo de papel ou contra o desmatamento do planeta.

Em seguida, amplie as possibilidades de temas para que a turma eleja qual será a da campanha que vão realizar, mencionando outras possibilidades ou mesmo orientando uma pesquisa dos(as) estudantes para chegarem a uma definição. Como sugestão, você pode apontar ainda campanhas contra o trabalho infantil, em prol da leitura ou da alfabetização, em promoção à higiene das mãos pelas crianças no combate à gripe e outras doenças, pela diminuição no uso de materiais plásticos no cotidiano, pelo tratamento adequado dos resíduos domiciliares, pela ampliação e manutenção de praças e parques destinados ao lazer da população infantil, pela criação e promoção de atividades culturais destinadas às crianças nos municípios; enfim, as possibilidades são muitas, mas o fundamental é que o tema da campanha seja significativo para a turma.

Quanto ao **público**, certamente o infantil e o juvenil são bastante adequados, mas considere com a turma a possibilidade de atingir outros segmentos sociais, como as autoridades públicas, os pais e mesmo a população em geral.

Não deixe de retomar com a turma – assim como ter em mente esse ponto durante todo o processo de produção das peças publicitárias – a importância da **ética** na esfera publicitária. Avalie com os(as) estudantes se as peças que estão produzindo podem eventualmente veicular ofensas ou inadequações a segmentos específicos da população, seja na concepção da campanha, seja

Produzindo o texto

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP06, EF69LP07, EF69LP08, EF69LP09, EF69LP37, EF69LP39, EF67LP13, EF67LP32, EF67LP33, EF06LP11)

Depois de focalizar as características das peças de propaganda e publicidade, os(as) estudantes vão planejar uma campanha de conscientização (ou de utilidade pública), de interesse local ou global, de forma a vivenciar o papel de profissionais da publicidade e da propaganda, levando em conta as condições de produção que envolvem a circulação desses textos,

de forma ética, no campo jornalístico-midiático. Cabe comentar que a proposta é de uma primeira experimentação, depois de uma visitação pela esfera e tipos de peças que podem ser produzidos, considerando a sua circulação. O objetivo principal é favorecer a experiência de explorar diferentes peças/gêneros como formas variadas de propagar ideias.

Converse primeiro com a turma para definir coletivamente o tema, o público-alvo e o principal objetivo da campanha, que pode envolver questões, problemas, causas significativas para a escola e/ou para a comunidade. Sugerimos mais adiante algumas possibilidades

Continuação

na escolha de recursos das linguagens – verbais ou não verbais – a serem utilizadas para persuadir o público que pretende alcançar.

Como fazer?

Planejando as peças publicitárias

Uma vez definidos tema, público e objetivo da campanha de conscientização, será o momento de retomar com os(as) estudantes os gêneros da esfera publicitária focalizados neste capítulo e suas condições de produção com o objetivo de, em seguida, em uma nova rodada de conversas e sugestões da turma, definir qual grupo de estudantes vai produzir qual(uais) peça(s) publicitária(s) para compor a campanha. Relembre-os(as) de que puderam fruir e analisar os seguintes: cartaz, *outdoor*, *busdoor*, *jingle*, folheto com infográfico, cartilha, *spot* de rádio. Vale enfatizar que o suporte e a circulação estão diretamente relacionados a essa classificação. Retome com os(as) estudantes os conhecimentos que puderam construir acerca desses aspectos, para cada tipo de peça/gênero: os que podem ser afixados em paredes e muros ou em mobiliários urbanos (como as paradas de ônibus) ou nos próprios ônibus e outros tipos de transporte coletivo, os que podem circular em jornais e revistas impressos ou eletrônicos, nos cinemas e na TV, no rádio, na internet em redes sociais, *blogs*, aplicativos de troca de mensagens, em ambientes públicos de muita visibilidade (como o porta-papel de banheiros). Retome, ainda, as propagandas que podem ter como suporte camisetas ou outras peças do vestuário (como bolsas, bonés etc.) para serem usados por pessoas comuns ou por celebridades etc.

Insista na importância da escolha do *slogan* para a campanha, lembrando ainda que é necessário assinar as peças, dando-lhes sugestões de como isso pode ser feito; do cuidado na utilização de logos e siglas oficiais, como os da escola, por exemplo. Faça com que reflitam sobre a variedade linguística apropriada ao contexto da campanha, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais ao gênero de cada peça.

Solicite aos(as) estudantes que tenham sempre em mente, seja para produzir, seja para apreciar o gênero que um outro grupo produziu, a intencionalidade de cada peça associada aos recursos persuasivos, estéticos e éticos a serem mobilizados em cada uma. É hora de focar o uso das cores, os formatos e o tamanho das imagens, os tipos de letra etc., de forma a garantir a multimodalidade e estabelecer um diálogo eficaz entre o verbal e o não verbal para tornar a linguagem usada persuasiva e sedutora.

Peça que atente à intertextualidade, a alusões e a referências a outros textos para produzirem efeitos de sentido literários, leves e humorísticos ou, ao contrário, para acentuar a gravidade da questão ou sua urgência.

2. Adequação às características gerais dos gêneros publicitários

- a) Utilizam recursos de diferentes linguagens para convencer ou envolver o leitor?
- b) Apresentam título e/ou *slogan* curtos e de fácil memorização?
- c) Utilizam imagens com intencionalidade?

3. Construção da coesão e da coerência das peças publicitárias (textualidade)

- a) As cores, as imagens e as palavras foram usadas com intencionalidade, para produzir certos efeitos persuasivos?
- b) Há relação entre o verbal e o não verbal para a construção de sentido, ou o não verbal é mera ilustração (não faria falta)?

4. Uso das regras e convenções da norma culta escrita

- Os textos seguem a concordância nominal e verbal da norma culta escrita?

5. Ortografia e pontuação na construção de sentidos

- a) As palavras foram escritas de acordo com a ortografia corrente?
- b) Houve uso adequado e intencional de sinais de pontuação, contribuindo para os sentidos do texto?

6. Sobre a campanha

- a) As peças circularam em locais adequados e com acesso ao público a que se destinaram?
- b) Como você avalia as campanhas? Elas atingiram seus objetivos? Produziram alguma reação do público? Qual?

O que levo de aprendizagens deste capítulo

Você chegou ao final de mais um percurso de estudo. É hora de olhar para o que você aprendeu. No caderno, registre as aprendizagens em relação aos tópicos a seguir. Depois, você poderá compartilhar esse balanço pessoal de aprendizagens com os colegas.

1. O que você aprendeu sobre publicidade e propaganda?
2. Como você definiria uma campanha publicitária?
3. Quais gêneros publicitários você produziu e o que aprendeu sobre eles?
4. Você conheceu quais recursos utilizados em peças publicitárias para produzir sentidos e persuadir ou seduzir o público?
5. Que relação podem ter as peças de propaganda e publicidade com os jornais e revistas?

156

Caso algum grupo opte por produzir um *jingle*, proponha que busquem apoio com o(a) professor(a) de Arte para ajudá-los(as) na composição melódica ou na orientação sobre o uso de uma base melódica de uma música conhecida, sobre a qual aplicarão a letra (paródia musical). Se a opção for por utilizar como suporte a camiseta, também pode ser produtivo propor uma parceria com o(a) professor(a) de Arte.

Produzindo as peças publicitárias

Promova rodas de discussão dos esboços, com a finalidade de orientar os(as) estudantes a utilizarem a ficha

com os critérios para a revisão deles. Este é o momento de aprenderem a corrigir e a aprimorar seguindo os critérios para fazer cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos, além de ajustes de imagens, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.

Avaliando

Promova um momento de avaliação coletiva da realização da campanha, de modo que discutam os dois itens propostos no tópico “Sobre a campanha”, da ficha de critérios.

Capítulo

8

Lugares da infância – lugares de poesia

Texto 1



BARROS, Martha. **Oficina de transferir natureza**. 2016. Acrílica sobre tela, 130 cm x 70 cm.

Glossário

Oficina: lugar onde se elabora, fabrica ou conserta algo.

Transferir: transformar.

Quem é?



Martha Barros nasceu no Rio de Janeiro, em 1951. A pintura da artista plástica, filha do poeta Manoel de Barros, é inspirada na obra do pai, que certa vez escreveu: "Imagens são palavras que nos faltaram". Utiliza texturas e materiais diversos em suas produções, influenciada pelo mundo dos seres humanos, dos animais e das plantas, em comunhão com a natureza.

A artista, no Rio de Janeiro, em 2018.

CAPÍTULO 8

Competências gerais da Educação Básica: 3 e 4.

Competências específicas de Linguagens: 2, 3 e 5.

Competências específicas de Língua Portuguesa: 1, 2, 3, 4, 5, 8 e 9.

HABILIDADES BNCC

(EF06LP03), (EF06LP06), (EF06LP11), (EF07LP03), (EF67LP20), (EF67LP23), (EF67LP24), (EF67LP27), (EF67LP28), (EF67LP31), (EF67LP32), (EF67LP33), (EF67LP36), (EF67LP38), (EF69LP30), (EF69LP32), (EF69LP44), (EF69LP45), (EF69LP46), (EF69LP48), (EF69LP49), (EF69LP51), (EF69LP53), (EF69LP54), (EF69LP55), (EF69LP56)

Abertura

Este capítulo busca apoiar suas práticas com a ampliação do letramento dos(as) estudantes no campo artístico-literário, por meio de atividades voltadas para a fruição da poesia. O foco estará na leitura comparativa de poemas que tratam de aspectos biográficos, mais especificamente de lugares em que os poetas e as poetisas passaram a infância. Como a temática faz processo com os capítulos 2 e 5, os(as) estudantes poderão, de jeito leve e prazeroso, perceber as diferenças entre os recursos literários do narrar e os da poesia, ao mesmo tempo que realizam leituras significativas de estilos diferenciados da rica tradição da poesia brasileira, como Carlos Drummond de Andrade, Manoel de Barros e Elisa Lucinda. Além disso, o capítulo apoia a experiência de autoria, com produção e circulação de poemas escritos pelos(as) estudantes, de modo que possam ter atitudes protagonistas na formação de outros(as) leitores(as) de poesia.

Texto 2

Manoel por Manoel

[...] Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem **comparamentos**. Eu tinha mais **comunhão** com as coisas do que comparação.

Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz **comunhão**: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes **crianceiras** a visão comungante e **oblíqua** das coisas. Eu sei dizer sem **pudor** que o escuro me ilumina. É um **paradoxo** que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010. p. 187. (Fragmento).

Quem é?



O poeta, no Rio de Janeiro, em 1990.

Nascido em Cuiabá, Mato Grosso, em 1916, **Manoel de Barros** tem uma poesia marcada pelo brincar com as palavras, com a produção de imagens e sensações que reinventam e universalizam elementos da paisagem pantaneira. Fechou o seu ciclo de vida aos 97 anos, morrendo em Corumbá.

MIRIAM FICHTNER
AGÊNCIA O GLOBO

Glossário

Comparamentos: a palavra *comparamento* é um neologismo, isto é, foi inventada com base em regras de formação de palavras da nossa língua. Assim: encantar → encantamento, sofrer → sofrimento. Por analogia: comparar → comparamento.

Comunhão: no contexto do poema, união, identificação, sintonia de sentimentos, de modo de pensar, agir ou sentir.

Crianceiras: outro neologismo. Observe que ao radical (morfema com o significado principal) *criança* foi acrescentado o sufixo *eira*, como acontece em doce → doceira. Além disso, como a palavra está qualificando outra ("raízes cianceiras"), ela funciona como se fosse um adjetivo.

Oblíqua: no contexto do poema, que não é direta; torta, tortuosa.

Pudor: no contexto do poema, sentimento de vergonha, timidez.

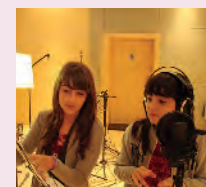
Paradoxo: como a metáfora e a comparação, o paradoxo, é um jeito figurado de usar a linguagem. Em um paradoxo, rompe-se com a lógica, com o esperado, sugerindo-se uma realidade nova, expressa na união de contrários. No poema, um exemplo de paradoxo é "o **escuro** me **ilumina**".

Vale a pena ver e ouvir!

O aplicativo "Crianceiras" traz um conjunto de dez cliques e ainda alguns poemas interativos, com recursos para a criação de fotos e desenhos, baseados em ilustrações compostas por Martha.

"Crianceiras": poemas de Manoel de Barros para crianças. **Laboratório de Educação**, 20 jun. 2018. Disponível em: <https://labedu.org.br/crianceiras-poemas-de-manuel-de-barros-para-criancas/>. Acesso em: 14 fev. 2022.

O que você achou dessa sugestão de aplicativo, de uso gratuito, feita em um *blog* educativo? Em que e por que esse conteúdo pode interessar para suas descobertas na literatura e na arte? Se quiser, combine palavras-chave em seu navegador para fazer a busca desse conteúdo.



Crianças do projeto Crianceiras interpretam canções inspiradas na poesia de Manoel de Barros.

CRÍATTO PRODUÇÕES

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

A **poesia** é a arte de compor versos livres, como os de Manoel de Barros, ou com rimas. Nos versos, as palavras são combinadas de forma que sugiram imagens verbais e efeitos sonoros, para assim exprimirem ideias, estados de alma, sentimentos, impressões. Diferentes gêneros da arte e da literatura se valem da poesia, como: o *rap*, a letra de canção, o cordel, o limerique e o poema, gênero privilegiado neste capítulo.

Converse com a turma

1. O que você sente e imagina ao observar a pintura de Martha Barros?
2. Considerando as cores, as formas, a combinação entre elas, como você interpreta o título dado à pintura?
3. Que relações você estabeleceria entre a pintura e o poema que leu?
4. O que mais chamou a sua atenção no modo como a linguagem é usada no poema? Escolha trecho(s) como exemplo e comente.
5. O texto que você leu pertence ao gênero poema. Você já leu ou ouviu outros poemas? Como eles eram?
6. Você se lembra do nome de algum poeta ou de alguma poetisa?
7. Já ouviu falar de Carlos Drummond de Andrade e de Elisa Lucinda?
8. O que acha de conhecer poemas sobre os lugares onde cada um deles passou a infância e de ler outro poema de Manoel de Barros?

O que você poderá aprender

1. O que você já conhece da poesia feita por Drummond, Manoel de Barros e Elisa Lucinda?
2. Como pode partir desse conhecimento e ampliá-lo, lendo poemas desses autores e dessa autora sobre lugares em que passaram a infância?
3. Como é o trabalho de linguagem na poesia?
4. Como você pode se valer dessas aprendizagens para experimentar produzir e circular poemas?
5. Como você poderá ter atitude protagonista, incentivando outros leitores e leitoras de poesia?



159

Converse com a turma

Sugerimos que esta seção seja conduzida como uma roda de leitura, envolvendo diferentes estudantes, de modo que, no coletivo, a turma faça apreciações sobre a pintura e o poema como mobilização para a troca de conhecimentos e experiências com a poesia e para outras leituras de poemas. **HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP46)**

1. Resposta pessoal.
2. Resposta pessoal. Professor(a) espera-se que os(as) estudantes percebam que a pintura não retrata fielmente elementos da natureza, mas os recria. Há formas que lembram, por exemplo, pássaros transmutados em plantas. Assim, o título, de certo modo, nomeia a criação feita pela própria pintura. Se achar oportuno, você pode aproveitar para esclarecer que se trata de um título poético e metalinguístico, já que nele se busca expressar e explicar o próprio processo de criação da pintura.

3. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP54)

Resposta pessoal. Professor(a) acolha as hipóteses dos(as) estudantes e, em diálogo com eles(as) faça intervenções que os(as) ajudem a perceberem que o poema também fala de um lugar “onde havia transfusão da natureza”, isto é, do processo de recriação artística.

4. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP54)

Resposta pessoal. Professor(a) acolha as observações dos(as) estudantes e faça intervenções que os(as) ajudem a perceberem que o poema não trata só da “transfusão da natureza”, mas também a expressa e sugere realidades novas, fazendo a comunhão “de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore”. Destaque ainda o uso do paradoxo, de neologismos e a repetição de uma mesma estrutura de orações que contribuem para o ritmo do texto: “Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores”. Sintetize, esclarecendo que a esse trabalho mais inventivo com a linguagem é dado o nome de poesia, em oposição à prosa. Esclareça, entretanto, que em um mesmo texto podemos ter traços da prosa e da poesia, com predomínio de um ou de outro jeito de usar a linguagem. Assim, o poema de Manoel de Barros também se vale de elementos da prosa, na medida em que ele inicia com uma pequena narrativa, “Cresci brincando no chão, entre formigas”, e depois parte para expressar a comunhão com o lugar, com predomínio absoluto da poesia. Ilustre também com gêneros da poesia que possivelmente sejam mais próximos dos(as) estudantes: cordel, letra de canção, limeriques, *rap*.

5. Resposta pessoal. Incentive os(as) estudantes a falarem trechos, se souberem de cor. Se houver acesso à internet, essa é uma boa hora para buscarem poemas de que se recordam parcialmente, de modo que possam relê-los.

6. Resposta pessoal.

7. Resposta pessoal. Sugerimos que aproveite esse momento para ler o box **Quem é?**, referente a cada autor, destacando aspectos como onde cada um nasceu e foi criado.

8. Resposta pessoal.

O que você poderá aprender

Professor(a) sugerimos que você chame a atenção dos(as) estudantes para estas questões-chave, que proponha a eles(as) falarem de suas expectativas em relação a essas aprendizagens, os sentidos que veem nelas e como querem se implicar nelas, e também que as retomem no final do capítulo para poderem avaliar o que aprenderam.

Leitura

Faça uma leitura bem expressiva e em voz alta de um poema por vez, ou convide os(as) estudantes a se prepararem previamente, trabalhando com eles(as) entonação, ritmo, pausas e seus efeitos de sentido, favorecendo as habilidades (EF69LP54) e (EF69LP48). Envolver os(as) estudantes em leituras modelares para os demais é uma estratégia de trabalhar de modo mais personalizado com alguns e de dar a eles(as) protagonismo nas aprendizagens de outros. Você pode ir dando diferentes oportunidades ao longo do ano. Oriente a turma a acompanhar silenciosamente as leituras e a procurar imaginar o que os versos sugerem e sentir seus sons. Peça também que procurem perceber como um poema “conversa” com outro, favorecendo aspectos da habilidade (EF69LP49). Combine que, nessa aula, eles(as) vão apenas “curtir” a leitura/escuta dos dois poemas e que depois terão oportunidade de relê-los. Peça que contem o que sentiram e aprofunde a análise do trabalho de linguagem que há em cada um dos textos. Caso sua escola possibilite o trabalho com acesso à internet, valeria a pena planejar uma aula extra para a exploração conjunta do *site* Crianceiras, que traz criações multimodais (vídeos, *games*, ilustrações, *podcasts* com declamações de poemas feitas por crianças), favorecendo a habilidade (EF69LP46).

Leitura

Você lerá dois poemas, um de Carlos Drummond de Andrade e outro de Elisa Lucinda, com sugestões de imagens e sensações que remetem aos lugares em que cada um deles passou a infância. A voz que se expressa nos poemas é uma voz “inventada”, o chamado **eu lírico**, e que cria no(a) leitor(a) a sensação de ser a voz do poeta e da poetisa. Preste atenção no que você sente enquanto escuta os poemas e procure imaginar como foi a infância nesses lugares recriados pela poesia.

Texto 1

Boitempo

Entardece na roça
de modo diferente.
A sombra vem nos **cascos**,
no mugido da vaca
separada da cria.
O gado é que anoitece
e na luz que a vidraça
da casa fazendeira
derrama no **curral**
surge multiplicada
sua estátua de sal,
escultura da noite.

Os chifres delimitam
o sono **privativo**
de cada **rês** e tecem
de curva em curva a ilha
do sono universal.
No gado é que dormimos
e nele que acordamos.
Amanhece na roça
de modo diferente.
A luz chega no leite,
morno **esguicho** das tetas
e o dia é um pasto azul
que o gado reconquista.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia completa*. 8. ed. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1992. p. 465. Carlos Drummond de Andrade © Graña Drummond (<https://www.carlosdrummond.com.br>).

Texto 2

Boi tenho

tá certo
Não nasci na roça é certo como Drummond e outros bois
[...]
Mas vim do **subúrbio** onde finquei infância e lá tinha um
jeito de ser vizinho
que só de hoje eu lembrar vai me fazer morrer **comovida** com
uma xícara de açúcar emprestado pra completar ingrediente.
gente, não nasci na roça

Quem é?



Carlos Drummond de Andrade.

Nasceu em Itabira de Mato Dentro, interior de Minas Gerais, em 1902. Sua família era proprietária de terras e dedicava-se à criação de gado. Ele seguiu outros rumos: foi servidor público e escreveu para jornais. O que fez mesmo sua história de vida, porém, foi o trabalho de escritor, sobretudo, de poeta. Cultivou vários estilos de fazer poesia, levando para os versos temas diversos, inclusive a própria arte de fazer poesia. Consagrado e celebrado em vida, faleceu em 1987. Desde então tem sido lido e relido por diferentes gerações.

Glossário

Cascos: unha que protege os dedos dos cavalos.

Curral: lugar cercado onde se prende o gado.

Privativo: particular, relativo a cada um. No poema, opõe-se ao universal, que é relativo a todos.

Rês: qualquer animal quadrúpede que se abate para a alimentação do ser humano. No contexto do poema, o boi, o gado.

Esguicho: ato de esguichar, expelir (líquido) com força.

Glossário

Subúrbio: periferia das cidades, onde geralmente moram as famílias com menores salários.

Comovida: emocionada.

mas tinha padeiro com pães combinando com o vime da cesta e

o cheiro morno anunciando passado recente de forno e fortes mãos na boa massa.

Não nasci na roça

mas peguei muita fruta no pé trepei em árvore e chupei de escorrer pelos antebraços manga-rosa de todo tamanho e tipo.

sou do tipo que se fosse uma laranja seria seleta, tamanha fora a festa desse caldo em mim.

não nasci na roça, tá certo mas todo mundo tinha uma roça dentro:

nas quermesses nas procissões nos pregões dos verdureiros como o sino da igreja e a aquarela das manhãs.

[...]

tá certo tá certo

não nasci na roça

mas pôr de sol e céu estrelado de ofuscar os olhos eu sempre vi de perto

Foi esse o meu rebanho iniciático

essa infância sortida de subúrbio essa roça paralelepípeda com intervalos de terra vermelha e tanajuras

uma jura que fincou metáfora de boi na minha história e deu esse tipo de pasto à minha memória.

LUCINDA, Elisa. Boi tenho. In: **A fúria da beleza**. Rio de Janeiro: Record, 2009. (Fragmentos).

Vale a pena ver!

Só dez por cento é mentira

O documentário é um original mergulho cinematográfico na biografia inventada e nos versos fantásticos do poeta mato-grossense Manoel de Barros.

Alternando sequências de entrevistas inéditas do escritor, versos de sua obra e depoimentos de “leitores contagiados” por sua literatura, o filme constrói um painel revelador da linguagem do poeta, considerado o mais inovador em língua portuguesa.

Faça uma busca na internet, combinando palavras-chave, e encontre o filme.

Que tal procurar resenhas e comentários sobre esse documentário, para avaliar se quer assistir a ele?



Imagem do documentário **Só dez por cento é mentira**. Direção: Pedro Cezar. Brasil, 2008.

Glossário

Vime: vara flexível usada para fabricar utensílios, móveis etc. No texto, cor da cesta de pães.

Laranja seleta: laranja suculenta e adocicada.

Pregões dos verdureiros: as falas altas dos vendedores ambulantes oferecendo verduras.

Aquarela: processo de pintura sobre papel, em que são utilizadas tintas diluídas em água. No poema, entra como metáfora “aquarela da manhã”, sugerindo a beleza da combinação das cores das manhãs lembradas/recriadas.

Rebanho: coletivo de gado; no contexto do poema, boi.

Iniciático: relativo à iniciação, à formação de alguém.

Sortida: cheia, repleta.

Paralelepípeda: relativo a paralelepípedos, pedras que fazem o calçamento de espaços urbanos.

Tanajuras: espécie de formiga.

Quem é?



GUSTAVO STEPHANI / AGENCIA O GLOBO

A poetisa, no Rio de Janeiro, em 2015.

Nascida no subúrbio de Cariacica, Espírito Santo, em 1958, **Elisa Lucinda** dos Campos Gomes conta que em sua infância “tinha quintal, jardim, peru, gato, galinha e cachorro”. Estudou interpretação da poesia teatral e atuou como jornalista, até mudar-se para o Rio de Janeiro, onde consolidou sua carreira como atriz, cantora e poetisa. Participante ativa em eventos que debatem a garantia dos direitos dos negros.

Texto 3

Professor(a) leia sobre os neologismos do poema no comentário da questão 3e. na página 167.

Você se lembra do poeta Manoel de Barros, autor do poema que você leu na abertura do capítulo? Lembra-se do estilo de sua poesia, com “raízes crianceiras”, em “comunhão com a natureza”? O poema a seguir também é dele. Faça uma primeira leitura silenciosa, sentindo, significando e imaginando os versos. Depois, reúna-se com um(a) colega e experimentem “dar vida ao poema”, trabalhando entonação, ritmo, pausas etc.

Texto 3

Canção do ver

2.

A de muito que na **Corruptela** onde a gente Vivia

Não passava ninguém

Nem **mascate muleiro**

Nem anta batizada

Nem cachorro de **bugre**.

O dia demorava de uma lesma.

Até uma **lacraia** ondeante atravessava o dia
por primeiro do que o sol.

E essa lacraia ainda fazia uma estação de
recreio no circo das crianças
a fim de pular corda.

Lembrava a tartaruga de **Creonte**

Que quando chegava na outra margem do rio

As águas já tinham até criado cabelo.

Por isso a gente pensava sempre que o dia
de hoje ainda era ontem.

A gente se acostumou de enxergar **antigamentes**.

3.

Por forma que o dia era parado de poste.

Os homens passavam as horas sentados na
porta da Venda de Seo Mané quinhentos Réis
que tinha esse nome porque todas as coisas que vendia
custavam o seu preço e mais quinhentos **réis**.

Seria qualquer coisa como a Caixa Dois dos prefeitos.

O mato era atrás da Venda e servia também

Para a gente **desocupar**.

Os cachorros não precisavam do mato para desocupar

Nem as emas solteiras que despejavam correndo.

No **arruado** havia nove ranchos.

Glossário

Corruptela: ato, processo ou efeito de corromper; corrupção; lugar de agrupamento de moradores; pronúncia ou escrita de palavra, expressão etc. distanciada de uma linguagem com maior prestígio social.

Mascate: mercador ambulante, vendedor que oferece mercadorias de porta em porta.

Muleiro: relativo a mula; no contexto do poema, vendedor que vinha de mula.

Bugre: pertencente a grupo indígena (os Bugres) que habitava o Sul do Brasil.

Lacraia: espécie de inseto presente em todo o Brasil; mede de 6 mm a 20 cm e possui 15 ou mais pares de pernas.

Creonte: personagem da mitologia grega, rei de Tebas, que se arrependeu das decisões precipitadas do início de seu reinado e se tornou um rei sábio.

Antigamentes: épocas mais ou menos distantes no tempo; tempos passados.

Réis: é o plural do nome das unidades monetárias adotadas no Brasil e em Portugal no século passado (singular: real).

Desocupar: tornar vazio; liberar, esvaziar. No contexto do poema, defecar, fazer cocô.

Arruado: conjunto de ruas, povoado.

Araras cruzavam por cima dos ranchos conversando em ararês.
Ninguém de nós sabia conversar em ararês.
[...]
Por tudo isso, na corruptela parecia nada acontecer.
4.
Por forma que a nossa tarefa principal era a de aumentar o que não acontecia.
(Nós era um rebanho de gurus.)
A gente era bem-dotado para aquele serviço de aumentar o que não acontecia.
A gente operava a domicílio e pra fora.
E aquele colega que tinha ganho um olhar de pássaro era o campeão de aumentar os **desacontencimentos**.
Uma tarde ele falou pra nós que enxergara um lagarto espichado na areia a beber um copo de sol.
Apareceu um homem que era **adepto** da razão e disse: Lagarto não bebe sol no copo!
Isso é uma **estultícia**.
Ele falou de sério.
Ficamos instruídos.

BARROS, Manoel de. Canção do ver. **Poemas rupestres**. Col. Biblioteca Manoel de Barros (Obra completa). São Paulo: Leya, 2013. p. 10-13. (Fragmentos).

Glossário

Desacontencimentos: é um neologismo, uma palavra inventada com base nas regras da língua. Assim, acrescentou-se o prefixo *des* ao substantivo *acontecimento*, em sua forma plural. O sentido pode ser aproximadamente “o que não aconteceu”, mas dizer isso por meio de um neologismo reforça a ideia.

Adepto: aquele que tem adesão a determinada coisa; no caso, a razão, a lógica, a racionalidade.

Estultícia: estupidez; tolice.

Primeiras impressões

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP46)

Professor(a) neste capítulo, optamos por trabalhar as seções **Primeiras impressões** e **O texto em construção** com questões que articulam os três poemas, favorecendo a percepção de regularidades do gênero, particularidades dos estilos dos poetas e da poetisa e relações de intertextualidade. Sugerimos que inicie a aula relembando os poemas que foram lidos, o título de cada um deles, o nome do poeta/da poetisa que o escreveu e que as questões sejam discutidas oralmente, no coletivo, em uma roda de leitura, sempre com o envolvimento de diferentes estudantes.

1. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP44)

1a. Espera-se que os(as) estudantes percebam que, no poema “Boitempo”, não se faz alusão a nenhuma pessoa e que a vida na fazenda é marcada, na perspectiva do eu lírico, muito mais pela presença do gado.

1b. Espera-se que os(as) estudantes percebam que no poema “Canção de ver”.

1c. Espera-se que os(as) estudantes percebam que no poema “Boi tenho”.

Primeiras impressões

Você se lembra dos três poemas que leu? Localize-os no livro, recorde-se de cada um deles e depois participe da discussão das questões com os(as) colegas e o(a) professor(a).

1. Assim como o narrador é uma voz inventada para contar uma história, nos poemas existe um “eu poético”, ou “eu lírico”, isto é, a voz que se expressa no poema. Indique em qual dos poemas o eu lírico trata de:
 - a) uma vida aparentemente sem muitas relações com outras pessoas;
 - b) um lugar em que não havia muitos acontecimentos, mas muita invenção por parte das crianças;
 - c) uma infância marcada pela presença de outras pessoas, especialmente trabalhadoras;

1d. Espera-se que os(as) estudantes percebam que no poema “Canção de ver”, como indicam os pronomes “nós”, “a gente”.

1e. Espera-se que os(as) estudantes percebam que no poema “Boi tenho”, em que todos os verbos remetem à primeira pessoa do singular.

1f. Espera-se que os(as) estudantes percebam que no poema “Boitempo”, em que o gado é central.

2. Resposta pessoal.

O texto em construção

Professor(a) sugerimos que os(as) estudantes se organizem em duplas, a serem trocadas a cada etapa da atividade. Assim, você oportuniza que eles(as) trabalhem com diferentes perfis, exercitando a empatia e a colaboração. Oriente-os(as) a retomarem cada poema, a discutirem as questões propostas e a conversarem entre si para chegarem a uma conclusão comum, mas fazendo anotações individuais no caderno. Sugerimos que esta seção seja trabalhada em quatro aulas, uma para as questões do bloco 1 (foco na análise do poema “Boitempo” e na construção da noção de ritmo); outra aula para as questões do bloco 2 (foco na análise de “Boi tenho”, com percepção dos efeitos de sentido da intertextualidade); outra aula para as questões do bloco 3 (foco em “Canção de ver” e a expressividade da subversão da norma da variedade culta, com uso de regras de outras variedades e neologismos); e, por fim, outra aula para cotejo dos poemas, percepção de regularidades do gênero e de como elas ganham jeitos diferentes, no estilo de cada poeta e poetisa, e para a livre apreciação de metáforas dos poemas. Optamos por esse caminho processual a fim de que os(as) estudantes possam construir gradativamente uma relação mais qualitativa e consciente com os fazeres da poesia, com base em suas leituras. Aproveite para trabalhar com os(as) estudantes a noção de que diferentes objetivos de leitura, envolvendo diferentes gêneros, requerem comportamentos e procedimentos de leitura também diferentes. Nesse sentido, a leitura literária não se esgota em poucas leituras, como aconteceria com uma notícia, por exemplo. A leitura para fruição estética convida o leitor a ir e vir, a ler e reler, em diferentes momentos.

1. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP53)

1a. HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP28)
Resposta pessoal.

1b. Professor(a) esta questão pode ser mais desafiadora e exigir mediação, por demandar compreensão mais global do poema. Espera-se que os(as) estudantes percebam que o gado é o elemento central da vida na roça. Possivelmente os(as) es-

- d) uma vida em perspectiva mais coletiva, como se representasse um grupo de crianças como o eu lírico;
- e) si mesmo diretamente, com muita expressividade;
- f) uma vida em perspectiva coletiva, mas indiretamente projetando em um animal costumes, sentimentos e reflexões.

2. Com qual poema inicialmente você se identificou mais? Por que acha que isso aconteceu?

O texto em construção

- Vamos retomar cada poema para pensar nas “técnicas” que foram usadas pelos poetas e pela poetisa para que os textos provocassem no leitor emoções, sentimentos, ideias, prazer de escuta, entre outras coisas. Esta seção está organizada em quatro blocos, para você explorar, em colaboração com outros(as) colegas, em diferentes momentos, conforme a orientação do(a) professor(a).

Bloco 1

1. Releia em voz alta o poema “Boitempo” para um(a) colega e ouça a leitura dele(a). Usem entonação e pausa e trabalhem o ritmo.

- a) Que sensações você teve? O que imaginou para os versos? De qual imagem sugerida pelo poema você mais gostou? Por quê?
- b) O que, segundo o eu lírico, é o elemento central da vida na roça e define o ritmo do dia, a passagem do tempo?
- c) Que relações você estabeleceria entre o que respondeu na questão b e o título do poema?
- d) O ritmo da vida na roça parece ser lento ou acelerado?
- e) Leia o boxe a seguir e, depois, releia os cinco primeiros versos, prestando atenção nas sílabas mais fortes de cada verso.

Verso

É cada uma das linhas de um poema. Em conjunto, os versos constroem a musicalidade do poema (seu ritmo), sugerem imagens para o leitor, provocam sentidos. Os versos podem variar de tamanho (métrica), podem ou não ter rimas. Em vez de se dividirem em parágrafos, como nos textos escritos em prosa, os textos poéticos são organizados em conjuntos de versos, chamados de estrofes.

Entardece na roça
de modo diferente.
A sombra vem nos cascos,

no mugido da vaca
separada da cria.

- f) Para saber o “tamanho” de um verso, contamos as sílabas de suas palavras até a última sílaba forte. Quantas sílabas há em cada verso?



SIMONE ZIASCHARQUINO DA EDITORA

164

tudantes se valerão de vários termos referenciados no poema: **vaca**, **rês**, **boi**. Ajude-os(as) a perceberem que a palavra **gado** é a mais geral e engloba todas as outras, favorecendo o desenvolvimento da habilidade (EF06LP03). Se considerar oportuno, explique a eles(as) brevemente, que, nesse caso, temos um hiperônimo, e provoque a reflexão sobre outros exemplos.

1c. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP48) Espera-se que os(as) estudantes percebam que o título condensa duas palavras, inventando uma terceira: “Boitempo”. Com isso, o título já traz a relação que o gado (boi) terá na vida das pessoas na fazenda: ele define a passagem do tempo. Professor(a) aproveite para chamar a atenção para a semelhança fonética com a expressão “bom tempo”, que pode estar implícita como recordação do passado do eu lírico.

1d. Espera-se que os(as) estudantes percebam sugestões de um ritmo mais lento, marcado pelos movimentos do gado.

- g) Observe as sílabas fortes em cada verso. Há um padrão, isto é, uma regularidade?
- h) O que você analisou nesse trecho serve também para o restante do poema?

Ritmo

Se prestar atenção nas batidas de seu coração, na sua pulsação, vai perceber que possuem ritmo e que isso varia conforme a situação em que você está. O mesmo acontece com sua fala, alternando sons e silêncios, entonações. Tudo tem um ritmo. Na música, ele se constrói pela alternância de sons. Na dança, pela alternância de movimentos.

Na poesia, o ritmo nasce da alternância de sílabas. Os versos escritos apenas sugerem um ritmo. É a leitura, com atribuição de sentido ao todo do poema, que vai “dar vida e movimento” ao seu ritmo.

Conheça o poema de Alice Ruiz, em que o ritmo da vida e das ações humanas, inclusive o de fazer canção e poesia, é celebrado. Procure lê-lo em voz alta sentindo esse ritmo. Depois, com apoio do(a) responsável, grave sua declamação e compartilhe-a em redes sociais de familiares e amigos. Inclua breve comentário, contando o que você achou do poema e da experiência de interpretá-lo por meio de sua leitura.

No princípio era o silêncio
só quebrado pelas marés
no princípio eram as marés
e seu ritmo
no princípio era o ritmo
e o ritmo transformou-se em som
e fez-se o verbo
e o verbo viu que o som era bom
no princípio o ritmo serviu
para que todos juntos
conduzissem melhor
sua embarcação
depois virou canção
e poesia, por princípio

RUIZ, Alice. Ritmo. In: *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v. 31, n. 60, p. 213-216, jun. 2013.

- i) Pense no que você respondeu nas questões a, b e c e no ritmo que o texto sugere para a leitura, com a distribuição das sílabas nos versos. O que você conclui: no poema o ritmo também importa para sugerir sentidos em relação a seu tema, seu assunto?

Quem é?



CHRISTIAN TRAGNIGLI/OLYMPIA PRESS

A poetisa, em São Paulo, em 2013.

Alice Ruiz Scherone nasceu em Curitiba, Paraná, em 1946. Atua como poetisa, compositora (letrista de música), publicitária e tradutora. Sua poesia é marcada pela escrita de *haicais* (forma poética de origem japonesa), e suas canções são bastante apreciadas, bem como seus ensaios feministas. Foi casada com Paulo Leminski, poeta brasileiro.

1e. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP48)
Resposta pessoal.

1f. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP48)
Espera-se que os(as) estudantes percebam que há seis.

1g. Espera-se que os(as) estudantes percebam que há uma regularidade, são fortes ou a segunda ou a terceira sílabas e sempre a sexta.

1h. Espera-se que os(as) estudantes percebam que sim. Professor(a) aproveite esta questão para explorar com eles(as) como essa regularidade com a acentuação cria uma espécie de melodia, de musicalidade para o poema, o seu ritmo. Pergunte se esse ritmo combina com o ritmo da vida na roça que é criada pelos versos, favorecendo aspectos das habilidades (EF69LP48) e de (EF69LP54).

Ritmo

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP28, EF69LP53, EF69LP49, EF69LP54, EF69LP46)

1i. Esta questão pode ser mais desafiadora e exigir mediação. Caso seja necessário, ajude os(as) estudantes a perceberem que o ritmo é parte do poema e precisa ser coerente com todas as sugestões que os versos fazem sobre o assunto, o tema. No caso, o ritmo lento e cíclico da vida na roça, mediado pelo gado, tem correspondência com o ritmo sugerido pelo texto, um ritmo mais constante e bem marcado.

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP54)

1j. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP53)

Resposta pessoal.

2a. HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP27)

Espera-se que os(as) estudantes percebam a semelhança entre os títulos “Boi-tempo” e “Boi tenho” e a referência explícita a Drummond: “Não nasci na roça é certo como Drummond e outros bois”.

2b. Espera-se que os(as) estudantes percebam que o ritmo varia porque os versos são de “tamanhos” (métrica) diferentes e têm diferentes distribuições de sílabas fortes (acento poético).

2c. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP54)

Espera-se que os(as) estudantes percebam que o eu lírico era uma criança livre, que fazia muitas coisas (pegou muita fruta no pé, trepou em árvore, participou de quermesses, procissões etc.) e que tinha contato com muitas pessoas (vizinhos, padreiro, verdureiros).

2d. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP54)

Professor(a) esta questão pode ser mais desafiadora. Caso seja necessário, faça intervenções que ajudem os(as) estudantes a perceberem que o ritmo sugerido pelos versos está em sintonia com o ritmo variado e intenso da vida experimentada pelo eu lírico quando criança no subúrbio.

2e. Espera-se que os(as) estudantes percebam que não, que o boi parece fazer referência a pessoas e coisas que marcaram para sempre a memória do eu lírico.

2f. HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP38)

Espera-se que os(as) estudantes percebam que a palavra rebanho, que designa coletivo de gado, está sendo usada aqui como metáfora para a vida em comunidade, experimentada no subúrbio.

2g. Resposta pessoal.

- j) Agora que você já se apropriou do poema, experimente relê-lo em voz alta, com especial atenção ao ritmo e aos sentidos que ele agrega ao poema. Grave sua leitura e, depois, escute-a. O que achou da experiência de reler com mais consciência do trabalho de linguagem feito no poema? Por quê?

Bloco 2

2. Releia o texto “Boi tenho”, com especial atenção ao ritmo, ao tema/assunto e a como o poema provoca o leitor a se recordar também do texto 1.

- Cite passagens que lhe permitiram se lembrar do poema de Drummond.
- Como é o ritmo sugerido pelo poema: há um padrão, uma regularidade, ou ele varia ao longo do poema? Por que isso ocorre?
- Como parece ter sido a vida do eu lírico no subúrbio: a criança era presa em casa ou livre? Fazia poucas ou muitas coisas? Conhecia ou não outras pessoas?
- Estabeleça relações entre o ritmo da vida dessa criança e o ritmo sugerido pelo poema.
- Nesse poema a palavra *boi* está sendo empregada no sentido mais usual, isto é, de animal, gado? Explique.
- Você lembra o que é uma metáfora? Se for preciso, relembre, consultando o Capítulo 2 deste volume. Como você explicaria a metáfora seguinte no contexto do poema?

Foi esse o meu **rebanho iniciático**.

- g) Releia em voz alta o verso, com atenção à repetição do som representado pelas letras **s** e **c**:

[...] essa infância sortida de subúrbio.

Figuras sonoras

A repetição intencional de sons consonantais (nesse caso, falamos em aliteração) ou vocálicos (assonâncias) pode tornar o verso mais sinestésico, de forma que o leitor imagine e de certa maneira sinta o que sugere o verso.



SIMONE ZIASCHARUIVO DA EDITORA

- h) Por preconceito, muitas pessoas associam a vida no subúrbio apenas à miséria, à carência. Ao considerar esse verso no todo do poema, que outras associações você faz? Que outras palavras você escolheria para dizer como era a vida do eu lírico no subúrbio?
- i) Explique como a aliteração (repetição do som representado pelas letras **s** e **c**) no verso ajudou você a fazer essas associações. Que sensações essa repetição causou?

Bloco 3

3. Releia o texto “Canção do ver”.

- a) Como parece ser o ritmo da vida na corruptela em que o eu lírico morava?
- b) Escolha um verso que para você expresse bem o ritmo de vida do eu lírico e destaque o que chamou a sua atenção. Observe:
- se há metáfora ou comparação que sugerem imagens para o leitor;
 - se há uso de aliteração ou de assonância;
 - qual é a métrica (tamanho) do verso e a distribuição das sílabas fortes e o ritmo que isso sugere.

c) Releia:

Nós era um rebanho de guris.

- d) O que você acha: essa forma de dizer é considerada de prestígio, isto é, tem maior valorização social? Se quiser, amplie sua resposta com comentários e exemplos.
- e) Há no poema neologismos, isto é, palavras ou expressões que não são dicionarizadas e foram inventadas com base na estrutura de outras conhecidas? Qual você escolhe como exemplo?
- f) Há palavras e expressões que parecem ser mais eruditas, pouco usadas no dia a dia?
- g) Considerando o que você respondeu nos itens **d**, **e** e **f**, comente brevemente como resumiria o trabalho com a linguagem no poema. Depois, comente o que você achou desse trabalho.
- h) Toda língua tem expressões idiomáticas. Elas são difíceis de traduzir para outros idiomas, porque as palavras não podem ser consideradas uma a uma; elas são tomadas “juntas” e possuem um sentido só. Esse é o caso da expressão “caixa dois”. Você sabe o que ela significa e em que situações costuma ser usada?
- i) Retome, no glossário referente ao poema, os sentidos possíveis da palavra *corruptela*.
- j) Qual(is) desses sentidos cabe(m) no texto, considerando o contexto do poema?

167

3d. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP55)

Resposta pessoal. Professor(a) aproveite esta questão para avaliar o que os(as) estudantes já trazem de conceitos e preconceitos em relação às variedades da língua. Caso seja necessário, ajude a turma a compreender que essa marcação econômica do plural, representada pelo uso da primeira pessoa, mas não no verbo, é uma tendência de simplificação e funcionalidade bastante recorrente em normas consideradas não padrão.

3e. Espera-se que os(as) estudantes percebam como neologismos: “de uma lesma” (significando aproximadamente “como uma lesma”), “parado de poste” (significando aproximadamente “como poste”), “ararês” (em analogia com a formação morfológica típica da indicação de nomes de idiomas: português, inglês etc.) “desacontencimentos” (ver comentários no Glossário), “de sério” (significando aproximadamente “seriamente”).

3f. Espera-se que os(as) estudantes percebam que *sim*, em ocorrências como corruptela, antigamentes, estultícia.

3g. Resposta pessoal. Professor(a) dialogando com as opiniões dos(as) estudantes, se necessário, ajude-os(as) a perceberem que o poema trabalha a linguagem com irreverência, utilizando ora palavras eruditas e pouco usadas em situações informais, ora palavras e expressões que traduzem coisas banais, cotidianas, com criatividade e, inclusive, neologismos.

3h. Resposta pessoal.

3j. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP54)

Professor(a) esta questão pressupõe compreensão global do poema, com relações de sentido entre ele e o título. Destaque a polissemia que cabe no poema: “lugar onde vive um agrupamento de pessoas”, uma vez que parece nomear um local de moradia (“na Corruptela onde a gente/ Vivia”), mas também é possível que o título brinque com o desvio da norma culta (*Nós era um rebanho de guris*) e com a prática de corrupção (que em pequena escala estava em Seo Mané quinhentos Réis, e, em larga escala, na alusão generalizada ao caixa dois dos prefeitos).

2h. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP44) Resposta pessoal. Espera-se que os(as) estudantes tragam perspectivas contrárias a esse preconceito e palavras que semanticamente expressem ideias como solidariedade, partilha, fartura etc.

2i. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP48, EF69LP54) Resposta pessoal. Espera-se que os(as) estudantes tragam percepções de como a repetição, um intencional excesso desse som, de certo modo, sugere sonoramente a fartura do subúrbio e que relacionem isso a sensações experimentadas em suas leituras.

3a. Espera-se que os(as) estudantes façam associações com lento, devagar e outras expressões afins.

3b. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP54) Resposta pessoal. Professor(a) o importante é que os(as) estudantes estabeleçam relações entre os recursos trabalhados no verso e a expressão do ritmo da vida em corruptela. Com base nas contribuições da turma, ajude os(as) estudantes a observarem que os versos só ganham esses sentidos porque fazem parte do todo do poema.

4. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP54)

“Boitempo”: a, b, f, h. “Boi tenho”: a, d, e, i. “Canção de ver”: a, c, g, j.

5. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP54)

Resposta pessoal.

6. Resposta pessoal. Destaque como cada leitor(a) preenche o texto com suas histórias, experiências, sensibilidades, conhecimentos de mundo e de outros textos.

Bloco 4

4. Faça em seu caderno uma tabela com quatro colunas. Na primeira coluna, anote as características abaixo. Na segunda coluna, o título “Boitempo”. Na terceira, o título “Boi tenho”. Na quarta, o título “Canção do ver”. Depois, complete a tabela relacionando as características a seguir com os poemas.

- a) O eu lírico expressa sensações de seu local de origem, provocando a imaginação do leitor.
- b) O ritmo do poema é regular, sugerindo o tempo bem marcado da vida nesse lugar.
- c) O ritmo é variado e em vários momentos parece o da prosa, expressando uma vida vagarosa, de poucas, mas significativas, ações.
- d) O ritmo é variado e intenso, sugerindo uma vida cheia de ações.
- e) As metáforas *boi* e *pasto* remetem a uma diversidade de experiências do eu lírico com outras pessoas.
- f) A metáfora *boi* marca a organização do tempo.
- g) A metáfora *rebanho* sugere como as crianças viviam e brincavam juntas.
- h) A linguagem trabalhada é mais formal.
- i) A linguagem é mais expressiva, com muitas marcas do “eu”.
- j) A linguagem explora arcaísmos (termos antigos), neologismos (termos e expressões inventadas) e diferentes registros, com maior ou menor formalidade.

5. As imagens feitas de palavras que aparecem no boxe a seguir foram retiradas dos poemas que você leu, curtiu e analisou. Escolha a de que mais gostou e comente com um(a) colega o que achou dela. Preste atenção nas cores, sensações e emoções que os versos sugerem, considerando sempre o todo do poema. Escute com interesse a escolha do(a) colega.

[...] o dia é um pasto azul que o gado reconquista [...]	[...] um lagarto espichado na areia a beber um copo de sol [...]	[...] fosse uma laranja seria seleta, tamanha fora a festa desse caldo em mim. [...]
[...] essa roça paralelepípeda com intervalos de terra vermelha e tanajuras [...]	[...] O gado é que anoitece e na luz que a vidraça da casa fazendeira derrama no curral surge multiplicada sua estátua de sal [...]	[...] Araras cruzavam por cima dos ranchos conversando em ararês [...]



6. Foi possível perceber que cada leitor reage de jeito diferente diante das sugestões de imagens da poesia? Por que vocês acham que isso acontece?

Oficina de leitura e criação

Produção de poemas

Converse com a turma

1. Em qual lugar você passou a maior parte da infância: na cidade onde vive hoje ou em outra?
2. Das coisas que aconteceram e acontecem no dia a dia desse lugar, qual(is) para você é(são) mais marcante(s)? Pense em grandes ou pequenas ações da vida do lugar (pesca, colheita, cuidado do gado, relações com a vizinhança, eventos de cultura, música, dança) e nos espaços (como são as casas, as ruas, os principais lugares de convivência das crianças).
3. Por que você acha que diferentes poetas/poetisas “revisitam” os lugares da infância por meio da poesia?
4. O que você já sabe em relação à recriação de aspectos biográficos (histórias vividas) em narrativas e em poesia: o que há de parecido e o que há de diferente?
5. Que importância você atribui à ideia de produzir poemas ligados às experiências de vida do lugar em que vive e de fazê-los chegar a leitores(as) que também vivem nesse lugar? Por quê?

Vale a pena conhecer!

Você já participou ou ouviu falar da Olimpíada da Língua Portuguesa?

Estudantes de todo o país participam dessa olimpíada, inscrevendo textos de suas próprias autorias. Vale a pena conhecer os finalistas da categoria Poema, com “Versos de diversos lugares”.

Visite o site para conhecer: <https://www.escrevendoofuturo.org.br>. Acesso em: 18 fev. 2022.

Condições de produção

- **O quê?**

Que tal colocar poesia na vida das pessoas que moram no entorno? Para isso, você e sua turma escreverão poemas que expressem sensações, emoções, conhecimentos, em relação ao lugar em que vivem.

- **Para quem?**

Vocês podem decidir quem será o principal público de vocês: leitores(as) da comunidade escolar, moradores(as) do asilo mais próximo, entre outros(as) leitores(as) possíveis.

- **Como os textos circularão?**

De acordo com o que decidiram em relação ao público-leitor, vocês poderão discutir formas de fazer circular os poemas: escrevê-los em folhas para presentear outros(as) leitores(as), publicá-los nas redes sociais, expor os poemas em um painel, em algum espaço da escola.



SIMONE ZIASCHIAQUIVO DA EDITORA

169

Oficina de leitura e criação

Professor(a) sugerimos que a seção **Converse com a turma** funcione como uma roda de conversa para a troca de experiências prévias acerca da produção: os(as) estudantes se expressarão por meio da poesia. Antes da produção, oriente bem os(as) estudantes, repassando e discutindo com eles(as) **Condições de produção**, **Como fazer** e a **Ficha de apoio à produção**, favorecendo a habilidade (EF69LP51). É fundamental decidir com a turma: como os poemas circularão, para que possíveis leitores(as) em que meios e suportes. Procure problematizar com a turma sugestões como: asilo local, escolas de EJA, famílias, entre outras possibilidades, incentivando e permitindo atitudes protagonistas em favor da difusão da poesia no cotidiano das pessoas. Esta é uma ocasião privilegiada para você articular o trabalho que poderá fazer com a sequência didática de leitura expressiva de poemas, em função de um sarau. Durante o processo de produção textual, busque apoiar um pouco cada estudante, com foco no desenvolvimento da habilidade

(EF67LP31). Em sua leitura, faça sugestões sempre a partir do que os(as) estudantes alcançaram, valorizando suas buscas e, ao mesmo tempo, pontuando outras possibilidades. Sugerimos que se baseie também nos critérios indicados na **Ficha de apoio à produção**.

Converse com a turma

1. Resposta pessoal.
2. Resposta pessoal. Professor(a) procure provocar o maior número de participações possível e ajudar os(as) estudantes a terem um olhar mais plural sobre o contexto em que estão inseridos(as). É importante equilibrar perspectivas positivas e negativas e incentivar a discussão de pontos de vista diferentes.
3. Resposta pessoal.
4. Resposta pessoal. Professor(a) essa questão oferece uma ótima oportunidade para ajudar os(as) estudantes a sistematizarem o que já sabem sobre o narrar (a arte de contar histórias) e sobre a poesia (a arte de trabalhar imagens, efeitos sonoros e sentidos, em versos verbais ou verbo-visuais). Dialogando com as contribuições deles(as) faça intervenções que os(as) ajudem a perceber que, em narrativas, há uma voz que conta e organiza acontecimentos, ordenados no tempo, de forma que o leitor(a) imagine e reviva, de certo modo, a história. Assim, na narrativa, relações de sequência lógica entre os parágrafos são fundamentais. Já na poesia, não se contam histórias, embora em alguns poemas possa haver um pouco de narrativa, e por isso não há preocupação com a ordenação de acontecimentos. O eu lírico sugere emoções, sensações, por meio da organização da linguagem em versos. Os versos apoiam a construção do ritmo do poema e sugerem imagens feitas de palavras. Tanto na narrativa quanto na poesia ocorre o uso figurado da linguagem, como a metáfora e a comparação, mas na poesia é ainda mais recorrente o uso figurado que explora sons e sentidos, caso das assonâncias e das aliterações.
5. Resposta pessoal. Professor(a) aproveite esta questão para mobilizar o engajamento dos(as) estudantes na divulgação da poesia, problematizando com eles(as) possíveis formas de fazer isso.

Vale a pena conhecer!

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP46)
Preveja a possibilidade de planejar uma aula complementar com exploração do *site* Olimpíadas da Língua Portuguesa, ampliando a escuta e o contato com a poesia e valorizando a autoria de jovens.

Condições de produção

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP51)

Como fazer?

2. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP51, EF67LP31)

2c. HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP38)

2d. HABILIDADE FAVORECIDA (EF07LP03)

2e. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP54)

2h. HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP27)

Oficina de leitura e criação

Como fazer?

1. Preparando-se para escrever o texto.

Faça uma lista de ações, lugares, pessoas, coisas, que para você são marcantes no lugar em que passou a maior parte de sua infância.

- Escolha qual(is) dessas coisas será(ão) matéria-prima para a criação de seu poema. No caderno, faça um comentário para sua(s) escolha(s). Se quiser, apoie-se nas indicações seguintes e acrescente o que mais julgar necessário:

Essa(s) escolha(s) pode(m) ser relacionada(s) a ideias como ★, ★, que para mim são marcantes na cidade ★, ou no bairro ★. Relaciono a elas as seguintes emoções e sentimentos: ★.

2. Com base nas questões seguintes, planeje seu processo de criação do poema. Escolha apenas o que for importante para você imaginar e experimentar criar na linguagem da poesia.

a) Quero que o eu lírico trate das coisas:

- de forma mais contida, em linguagem mais monitorada, mais próxima da norma culta escrita;
- de forma mais coletiva, usando a primeira pessoa do plural (*nós*, em um registro mais formal, ou *a gente*, em um menos formal), com variação da linguagem, com passagens escritas com menos formalidade e ocorrências de regras também de outras variedades da língua (marcação mais econômica do plural, por exemplo);
- de forma bem expressiva, usando a primeira pessoa do singular (*eu*), em linguagem mais simples, com palavras cotidianas e respeito às regras da variedade culta da língua.

b) Escolha dois ou três substantivos, que serão palavras-chave, isto é, centrais para o poema (como a palavra *boi*, por exemplo, nos poemas de Drummond e de Elisa Lucinda, ou a palavra *corruptela*, no de Manoel de Barros).

c) Que comparações e/ou metáforas quer criar com elas?

d) Quer criar algum neologismo a partir delas (como *ararês*, por exemplo)?

e) Procure outras palavras que combinem sonoramente com as palavras centrais, por terem os mesmos sons de vogais ou de consoantes. Quais poderiam ser combinadas em um mesmo verso, para sugerir efeitos de som e de sentidos bem interessantes?

- f) Quantas estrofes e versos terá seu poema? Algumas sugestões:
- uma única estrofe, com cerca de dez versos;
 - quatro estrofes, com três ou quatro versos cada uma.
- g) O ritmo será mais regular ou variado, sugerindo um tempo lento ou um tempo mais acelerado, ou ainda combinando diferentes sensações de tempo?
- h) Haverá intertextualidade, isto é, uso de alguma palavra, ou mesmo de algum verso, que permita ao leitor estabelecer relações com outros poemas (como acontece com *boitempo/boi tenho*, por exemplo)?
- 3.** Feito o planejamento, mãos à obra! Em uma folha de rascunho, a lápis, ou em um editor de texto no computador, comece a dar forma ao poema, escrevendo cada um de seus versos. Esse momento é de criação. Assim, guiado(a) pela sua intencionalidade, isto é, pelo que você planejou até aqui, mas também inspirado(a) pela criatividade, que só nasce na hora da escrita, sentindo as palavras, a combinação entre elas, os sentidos que sugerem, os efeitos que provocam no(a) leitor(a), vá trabalhando verso por verso. Apague e reescreva, até achar que alcançou os resultados desejados.

Avaliando

Tudo pronto? Revise o texto, usando a *Ficha de apoio à produção e à avaliação do poema* e, se necessário, corrija problemas, melhore trechos. O(A) professor(a) também trará contribuições para você melhorar ainda mais seu poema. Após as contribuições dele(a), faça a reescrita, se necessário.

Ficha de apoio à produção e à avaliação do poema
O texto atendeu aos critérios de:
1. Adequação à proposta
O poema expressa emoções, sentimentos sobre o lugar em que o eu lírico vive, despertando interesse, prazer, outras emoções em ouvintes/leitores(as)?
2. Adequação às características estudadas do gênero
a) O ritmo do poema está adequado à matéria/ao assunto de que trata?
b) Percebe-se intencionalidade no uso da linguagem figurada: metáfora, comparação, aliteração, assonância?

3. HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP31)

Avaliando

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP51, EF67LP32, EF67LP33, EF06LP06, EF06LP11, EF67LP36, EF67LP38, EF69LP56)

Ficha de apoio à produção e à avaliação do poema

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP51, EF67LP31) Professor(a) sugerimos que use os mesmos critérios que pautaram a produção dos(as) estudantes, indicados na **Ficha de apoio à produção**. Caso não seja favorável a seu contexto escolar ou uso de uma versão digital ou impressa, você pode usar o verso da folha entregue aos(as) estudantes e marcar com os mesmos números empregados na ficha o que deseja observar, combinando com eles(as) que aspectos já estão bem trabalhados não serão indicados.

c) Houve uso de neologismo? Em caso afirmativo, ele combinou com o poema e contribuiu para o leitor atribuir sentidos?

d) Os versos sugerem imagens poéticas?

e) Houve a escolha de provocar o leitor a fazer relações com outros textos (intertextualidade)? Nesse caso, a intertextualidade foi criativa?

3. Construção da coesão/coerência do texto (textualidade)

a) Há um título criativo, que tem relações com o poema?

b) O texto está organizado em estrofes/versos, ajudando o leitor a atribuir ritmo e sentido ao texto?

4. Uso das normas e convenções da norma culta escrita e de outras variedades da Língua Portuguesa

a) O texto segue as regras da norma culta escrita da Língua Portuguesa?

b) Houve uso intencional de regras de outras variedades?

5. Ortografia, pontuação e construção de sentidos

a) As palavras foram escritas de acordo com a ortografia?

b) Houve uso intencional da pontuação, contribuindo para os sentidos do texto?

O que levo de aprendizagens deste capítulo

1. O que você achou de conhecer poemas inspirados nas experiências que poetas tiveram com os lugares em que passaram a infância?
2. Como percebe que a sua relação com a poesia se modificou depois da leitura desses poemas?
3. Como foi a experiência de produzir poemas?
4. E a de poder ter atitudes protagonistas em favor da circulação da poesia na vida de outras pessoas de seu lugar?
5. Escreva em seu caderno um parágrafo contando suas aprendizagens.

GALERIA

Coloque poesia na sua Galeria!

Retome sua Galeria e/ou seu perfil de leitura em rede de leitores(as), se tiver um. Observe os títulos que você já leu, o que registrou sobre seus gostos e suas preferências, suas metas de leitura. Reflita: Tem aparecido a poesia?

Que tal aproveitar o que aprendeu sobre o trabalho de linguagem na poesia para se aventurar por novos versos, ampliando suas experiências de leitura?

Construindo conhecimentos para “dialogar” com um comentário de leitor

Para melhor compreender a indicação de uma leitora, você precisará construir conhecimentos citados por ela. Trata-se de um desastre ambiental, que ocorreu em 5 de novembro de 2015, no Brasil.

Com o apoio de seu(sua) responsável e as orientações do(a) professor(a), selecione diferentes notícias e reportagens do dia e outras mais recentes sobre o mesmo desastre, atualizando o que aconteceu depois disso. Leia, compare as informações e organize em seu caderno um quadro como este:

O que aconteceu nesse dia?
Quem foram os responsáveis?
Que danos foram causados ao meio ambiente e às pessoas?
Como está a área do desastre hoje?
Que fontes consultei? (Nome dos portais de conteúdos, jornais, revistas etc.)

Participe da roda de conversa que o(a) professor(a) promoverá, para vocês analisarem se as informações que a turma levantou coincidem, se são diferentes, se são complementares, para conhecerem as fontes que usaram e pensarem mais sobre isso.

Conhecendo a indicação de uma leitora de poesia

Agora que você já levantou informações sobre o acontecimento, conheça a indicação que uma leitora faz de um trabalho literário, que torna esse desastre matéria de poesia e pintura:

Lisi Olsen 16/03/2021

Eu fui um rio, um dia...

Sabe quando as palavras descrevem uma dor?

E as imagens gritam por socorro?

Esses são os principais sentimentos dos leitores de Um dia, um rio.

Impossível não sentir dor ao se lançar sobre sua leitura, pensar em como tantas vidas foram transformadas pelo descaso com a vida. A vida na água, vida na terra, vida pela vida.

A cada página navegamos por um rio que só resta lembranças, e que junto vai tentando costurar uma colcha de esperança. Um rio menino, como os futuros destruídos na

Galeria

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP28, EF69LP45, EF69LP46) Professor(a), esta seção favorece a formação de leituras escolhidas com critérios e com autonomia e o compartilhamento delas em práticas próprias do campo artístico-literário. Em continuidade ao trabalho iniciado nos capítulos anteriores, serão trabalhadas práticas com a poesia, tomando-se comentários de leitores e *book trailers* como fontes de informação na orientação de escolhas.

Construindo conhecimentos para “dialogar” com um comentário de leitor

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP30, EF69LP32) Professor(a), avalie qual estratégia é mais interessante para o contexto da turma: realizar a navegação em sites seguros de notícias na escola ou como atividade extraclasse. Relembre com eles(as) o que já aprenderam em outras atividades sobre como fazer busca precisa de um assunto, combinando as palavras-chave “desastre ambiental” + “5 de novembro” + “2015” + “Brasil”. Será importante variar fontes, para que a turma possa, em um momento coletivo, analisar como o mesmo fato pode receber diferentes tratamentos. Dentre as problematizações possíveis, você pode perguntar se os sentidos de expressões como “tragédia ambiental”, “desastre ambiental” e “crime ambiental” são os mesmos. Observe quais fontes pessoais são citadas nas notícias e que papel elas têm no acontecimento, apoiando a apreciação crítica das notícias, de modo que a turma processualmente compreenda a necessidade de cruzar diferentes fontes para a seleção de informações.

Conhecendo a indicação de uma leitora de poesia

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP28, EF69LP46) Professor(a), relembre com a turma as regularidades do gênero “comentários de leitor”, considerando o contexto de publicação em redes de leitores de literatura, os cuidados no uso crítico, ético e responsável desses canais e a necessidade do acompanhamento de responsáveis. Incentive a turma a conhecer os perfis dos(as) colegas e os comentários que serão publicados. Se você avaliar ser mais adequado para sua realidade, pode também criar um perfil coletivo, com sua gestão de usuário e senha, e a partir de sua postagem publicar os diferentes comentários da turma.

Vale a pena ver!

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP45) Professor(a), avalie se é mais adequado ao contexto de sua turma a exploração conjunta desse *trailer* no contexto da aula ou a realização como atividade extraclasse. Sugerimos que você faça com a turma a curadoria de outros *book trailers*, em diálogo com textos que componham o acervo escolar e/ou da(s) biblioteca(s) local(is) e que organizem a lista de *links* em uma ferramenta digital que agregue esses *links*, como a “árvore de links”. Dessa forma, vocês terão um catálogo de *book trailers* como uma ferramenta a mais para as escolhas da turma, com mobilização para a circulação de títulos que estão ao alcance mais imediato.

GALERIA

tragédia em Mariana, Minas Gerais.

Através da poesia da escrita e do desenho lamentamos junto ao rio, o rio que um dia ele foi.

Esperançando que um dia volte a ser, o que um dia foi.

Uma leitura necessária! Dolorosa! Poética! Fantástica!

site: **Canal e página Devaneios em arte**

😊 gostei (0)

💬 comentários (0)

✍️ comente

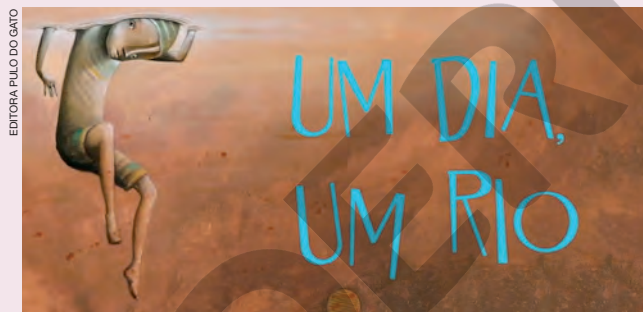
Disponível em: <https://www.skoob.com.br/livro/resenhas/622330/edicao:623138?privacy-agree=true>.

Acesso em: 14 abr. 2022.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Refleta: Por que esse livro pode interessar a você? Que estratégias das que foram trabalhadas nos capítulos 2 e 5 você pode usar para conseguir ter acesso a ele? Quem poderá apoiá-lo(a) para isso?

Vale a pena ver!



Cena do *book trailer Um dia, um rio*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lj98CndlrA4>. Acesso em: 8 fev. 2022.

Book trailers são narrativas visuais ou audiovisuais, em que passagens de um livro recebem animação e, às vezes, efeitos sonoros. Vindo do cinema, a ideia é oferecer um *trailer*, isto é, uma amostra de um livro, para mobilizar o interesse do(a) leitor(a). Para o(a) leitor(a), pode ser uma forma de conhecer o texto, o trabalho de linguagem, o estilo, para avaliar o que poderia ser a experiência de leitura.

Com apoio de seu(sua) responsável e/ou orientado(a) pelo(a) professor(a), escreva em seu navegador o título do livro “Um dia, um rio” + “book trailer” e assista a ele, para melhor refletir sobre seu possível interesse pela obra.

Compartilhando sua experiência de leitura

Leitura feita? Dialogue em redes de leitores(as) com outras pessoas que tenham lido a obra, compartilhando sua experiência. Use o que já aprendeu sobre como comentar e indicar um livro.

LITERatitudes

Saraus para conhecer, se inspirar e fazer!

Converse com a turma

Converse com a turma e o(a) professor(a), trocando as experiências de vocês:

1. O que você já sabe sobre saraus?
2. Já participou de algum?
3. Sabe se seu bairro ou cidade tem saraus?
4. Em caso afirmativo, busque comentários e resenhas, para saber como os(as) participantes os avaliam.

Rotação por estações: aprendendo juntos sobre saraus

Com orientação do(a) professor(a), você participará de uma rotação por estações: isto é, trabalhará com os(as) colegas em três mesas, que terão diferentes desafios e materiais de apoio.

Participe, exercitando a escuta atenta, expressando de forma clara o que você pensa. Registre no caderno o que aprender com essas trocas.



SIMONE ZASCHAROWITZ DA EDITORA

175

Literatitudes

Converse com a turma

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP46) Professor(a), nesta seção você poderá oportunizar o protagonismo dos(as) estudantes na ideação e na proposição de evento de letramento literário: um sarau na escola. A ideia é partir das experiências dos(as) estudantes com essa prática, ampliar repertórios, em uma estratégia de rotação por estações de trabalho, para, então, discutirem, planejarem e vivenciarem um sarau na escola. A experiência culminará na divulgação do evento por meio de resenha, escrita colaborativamente, acrescida de fotografia, para circular nas redes sociais da escola e(ou), se você avaliar adequado, pelas redes sociais dos(as) estudantes, lembrando-se de construir antes o sentido da atividade com os(as) responsáveis e de contar com o acompanhamento deles(as). Faça uma fotografia da turma toda, durante o evento, para integrar o texto da resenha.

Rotação por estações

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP20, EF67LP23, EF67LP24) Professor(a) para esta atividade, escolha como fontes de pesquisa textos breves, mas significativos sobre saraus. Você pode combinar diferentes gêneros e mídias. O ideal é que você tenha três conteúdos diferentes e que os disponibilize em seis estações, repetindo o conteúdo duas vezes. Assim, você divide a turma em duas, e cada metade em três grupos de trabalho, que passarão por três mesas diferentes. O trabalho em cada mesa poderá durar em torno de quinze minutos, sendo importante que o conteúdo não exija muito tempo de leitura/escuta/apreciação. Além do conteúdo, importa já deixar a questão de discussão em cada estação/mesa de trabalho. Estas são nossas sugestões:

Mesas 1 e 2	Entrevista audiovisual, com o professor Rodrigo Ciriaco à TV Univesp (assistir até 5'). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Akfy7JTztl . Acesso em: 14 fev. 2022.	Questão para o grupo: Qual foi a iniciativa do professor Rodrigo? Que estratégias ele usou para ganhar o interesse dos estudantes para o sarau?
Mesas 3 e 4	Vídeo instrucional do canal Nova Escola <i>Como Organizar um sarau?</i> . Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JdG_tm73gmo . Acesso em: 14 fev. 2022.	O que acontece nesse sarau? Quais são as três regras do Sarau dos Mesquiteiros para as apresentações?
Mesas 5 e 6	Podcast "Trago Boas Notícias", da ECOA-UOL. Episódio "Artistas criam sarau para salvar o São Francisco". Disponível em: https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2022/01/05/trago-boas-noticias-188-artistas-criam-sarau-para-salvar-o-sao-francisco.htm . Acesso em: 14 fev. 2022.	Qual é o principal objetivo do sarau Olha o Chico? Como as memórias de infância de Linete foram importantes para a origem desse sarau?

Sarau da turma

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP46) Professor(a) envolva os(as) estudantes nas decisões. Preveja o cronograma e as responsabilidades e busque, se possível, parceria com a biblioteca escolar ou com a biblioteca local.

Converse com a turma

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP46) Professor(a), com base nas aprendizagens que ocorreram nas seções de produção textual dos capítulos anteriores, defina com a turma o contexto de produção da resenha. Planeje colaborativamente os conteúdos que comporão cada uma das partes da resenha: dados do evento, breve descrição de seu conteúdo e avaliação. Para ser o(a) escriba, você pode projetar uma tela e ir digitando ou valer-se de lousa. Aproveite para trabalhar com a turma os aspectos que você tem percebido serem os mais recorrentes quanto à coesão e à coerência textuais.

Vale a pena ver!

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP46) Professor(a), destaque como o trecho de resenha traz informações do evento cultural e o avalia brevemente.

LITERatitudes

Sarau da turma

Converse com a turma

Converse com a turma e o(a) professor(a), trazendo ideias, ouvindo as dos(as) colegas e contribuindo para decisões.

1. O que queremos no sarau da turma, além da declamação de poemas nossos e de outros(as) autores(as)?
2. Onde e quando queremos que aconteça o sarau?
3. Quem gostaríamos que assistisse ao nosso sarau?
4. Qual será a responsabilidade de cada um(a) nesse evento?

Resenhando a experiência do sarau

Quando não for sua vez de se apresentar no sarau, procure observar:

- Como os(as) colegas estão se envolvendo? O que parecem sentir?
- O que você percebe que estão aprendendo?
- E o público, como está se comportando?

Com base nessas reflexões, participe da escrita colaborativa de uma resenha, que o(a) professor(a) orientará, para divulgar a experiência de vocês com o sarau.

Vale a pena ver!

Sarau da Cooperifa é poesia e cultura na zona sul de SP

É ao som de “Uh Cooperifa! Uh Cooperifa! Uh Cooperifa!” que tem início um dos saraus mais importantes da periferia de São Paulo. Todas as terças, a partir das 20h30, o Bar do Zé Batidão abre seu salão para que poetas, cantores, escritores, pintores, MCs e artistas em geral se apresentem no Sarau da Cooperifa.

Com entrada Catraca Livre, o sarau é símbolo da democratização da literatura nas periferias e empodera a população local, muitas vezes excluída da efervescência cultural do centro.

Fonte: CATRACA LIVRE. Disponível em <https://catracalivre.com.br/agenda/sarau-da-cooperifa-poesia-cultura/>. Acesso em: 8 fev. 2022.



Apresentação no sarau da Cooperifa, em São Paulo (SP).

VINCENT BOSSON/FOTAREINA

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

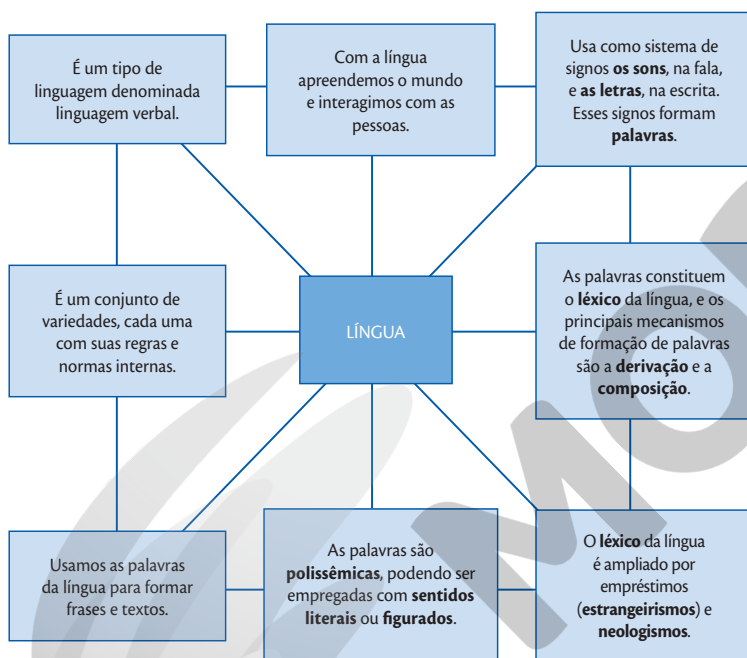
Tópico 1 – Gramaticalidade da língua

O que você poderá aprender

No capítulo 3, você e os(as) colegas discutiram o que é linguagem e o que é língua. No capítulo 6, analisaram como as palavras do nosso léxico são formadas e como produzem sentidos. Agora, vamos discutir as seguintes questões:

1. O que é gramática? Língua e gramática são a mesma coisa?
2. Nós sabemos alguma coisa de gramática? O quê?

Veja só tudo o que já podemos dizer sobre a língua:



CAPÍTULO 9

Competência geral da Educação Básica: 2. Competência específica de Linguagens: 1. Competências específicas de Língua Portuguesa: 1 e 2.

HABILIDADES BNCC

(EF06LP04), (EF06LP06), (EF06LP07), (EF06LP08), (EF06LP09), (EF06LP10), (EF69LP03), (EF69LP05), (EF69LP17), (EF08LP11)

Professor(a), a habilidade **EF06LP07** da BNCC prevê que o(a) estudante identifique “períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos” e que os nomeie como “períodos compostos por coordenação”. Neste capítulo, desenvolveremos a primeira parte dessa habilidade (a identificação dos períodos compostos); contudo, optamos por desenvolver a segunda parte da habilidade, que diz respeito ao conhecimento metalinguístico necessário para nomear tais períodos como “períodos compostos por coordenação” no volume do 8º ano. Tomamos essa decisão por considerarmos que a capacidade de nomear esses períodos como “compostos por coordenação” é mais facilmente desenvolvida se os(as) estudantes puderem, previamente, desenvolver a habilidade **EF08LP11**, que trata da diferença entre coordenação e subordinação.

Abertura

Tópico 1

As questões apresentadas visam à observação e à constatação, pelos(as) estudantes, de que, para falarmos e sermos entendidos(as), precisamos selecionar palavras e organizá-las em determinada ordem. Para tanto, propusemos a observação de duas frases. A primeira apresenta uma organização sintática reconhecida como gramatical, como própria da língua portuguesa; entretanto, traz uma seleção de palavras que são desconhecidas dos(as) estudantes, por serem inventadas. Já na segunda frase a organização das palavras não existe; elas estão postas de maneira invertida, sem apresentar uma organização sintática aceita como gramatical.

Seleção e combinação: os dois eixos da língua

1a. Espera-se que os(as) estudantes respondam que sim, embora não reconheçam o sentido de algumas palavras usadas. Professor(a), explore com eles(as) que palavras conhecidas poderiam ser substituídas por **klexo** e **zenosyne**, de modo que percebam que as palavras substituídas seriam um verbo e um substantivo, respectivamente. Mais adiante, eles(as) concluirão que, embora não compreendam o sentido das palavras, reconhecem a frase como organizada segundo as normas do português: depois de um pronome reto vem um verbo e, se há um artigo, é sinal de que há um substantivo.

1b. Espera-se que os(as) estudantes respondam que não, dado que as palavras **klexo** e **zenosyne** não existem.

2. Espera-se que, depois da leitura dos significados atribuídos às palavras **klexo** e **zenosyne**, os(as) estudantes respondam que sim.

• Resposta pessoal. Os(As) estudantes podem responder algo como: “Sempre que eu revivo meu passado, sinto claramente a sensação de que a vida passa cada vez mais rápido...”.

Entre as discussões feitas, vimos que a **língua é um sistema de signos formado por palavras** e que ela nos possibilita **apreender o mundo e interagir com as pessoas**.

Agora, vamos estudar mais sobre como organizamos as palavras em **frases e textos**. Existem algumas regras para isso, e você já as conhece – mesmo que ainda não tenha se dado conta. Vamos começar a refletir sobre isso na próxima atividade.

Seleção e combinação: os dois eixos da língua

1. Leia a frase a seguir.

Toda vez que eu klexo, sinto claramente uma zenosyne...

- Você a reconhece como uma frase escrita em português? Por quê?
- Você compreendeu o sentido dela?
- Leia um trecho de uma notícia sobre o **Dicionário de sentimentos obscuros**, criado pelo artista John Koenig.

[...] John Koenig criou o *Dicionário de sentimentos obscuros*, no qual ele publica novos termos que cria para representar emoções ainda não descritas em uma só palavra. [...]

Klexos – A arte de reviver o passado.

Zenosyne – A sensação de que a vida passa cada vez mais rápido.

[...]

ALENCAR, Lucas. *Galileu*, 28 jan. 2016. Disponível em: <https://revistagalileo.globo.com/Sociedade/noticia/2016/01/homem-cria-dicionario-para-definir-sentimentos-complexos.html>. Acesso em: 15 maio 2022.

Veja que, considerando o sentido de *klexos*, poderíamos derivar dele o verbo *klexar*, que significaria, portanto, “reviver o passado”.

2. Com essas novas informações, você compreende a frase?

- Como a frase poderia ser reescrita sem as palavras *klexo* e *zenosyne*?

Na frase anterior, observamos um dos aspectos que compõem o que chamamos de **gramaticalidade da língua**: a **seleção**. Toda língua é composta de um grande conjunto de **palavras** (o seu léxico). Quando queremos nos comunicar, selecionamos as palavras que nos interessam.

Para sermos compreendidos ou para compreender o que alguém fala, é importante selecionar palavras que existem em nossa língua. Por isso você encontrou dificuldades para entender a frase antes de ler a notícia sobre o **Dicionário de sentimentos obscuros** e saber o significado das palavras que não existem na nossa língua.

Agora, vamos discutir o outro aspecto que compõe a gramaticalidade da língua.

3. Chapolin Colorado é um “anti-herói” de uma série de comédia da TV mexicana, vivido pelo ator e escritor Roberto Gómez Bolaños. Na cena de determinado episódio da série, a personagem faz a seguinte afirmação:



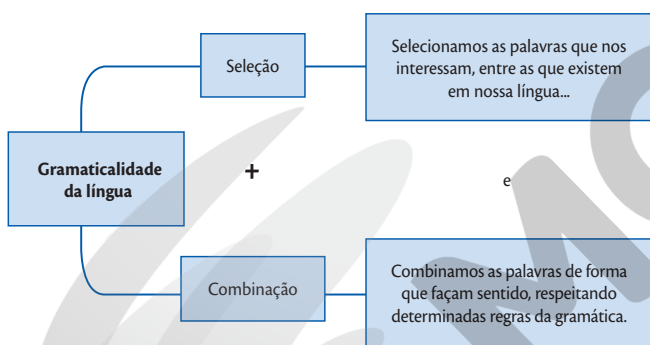
- Você consegue compreender o que a personagem diz, tal como está escrito? Por quê?
- Como deveria estar organizada a frase para ficar compreensível?
- Na cena em que diz essa frase, Chapolin está de ponta-cabeça. Que relação poderia haver entre essa posição e a frase?

Outro aspecto que compõe a **gramaticalidade da língua** é a **combinação** de palavras. Quando queremos nos comunicar, além de selecionar as palavras, combinamos todas elas de determinada maneira, criando **frases** e **textos**.

Assim, para que os outros nos compreendam e para que possamos compreender o que nos falam, é importante, além de selecionar palavras que existem em nossa língua, combiná-las de forma que façam sentido, respeitando determinadas **regras da gramática**.

Na frase dita por Chapolin, as regras foram desrespeitadas para criar um efeito de humor, no contexto em que a cena acontece. Mas imagine se todos nós começássemos a falar sem respeitar as regras de combinação. Será que conseguiríamos nos entender?

Então, sintetizando:



Você vai, agora, fazer um exercício de seleção de palavras e “encaixá-las” para formar frases.

Clipe

Chapolin é uma paródia dos heróis estadunidenses: desastrado e medroso. Por isso, é considerado um anti-herói. Algumas de suas frases mais famosas eram: “Sigam-me os bons!”, “Suspeitei desde o princípio!” e essa que aparece no balão.

3a. Resposta pessoal. Espera-se que nas reflexões compartilhadas apareçam justificativas que considerem a falta de ordenação das palavras para formar uma frase.

3b. “Não contavam com minha astúcia!”. Professor(a), também é possível “Com a minha astúcia não contavam!”. Caso surja essa opção, considerar, visto que é uma das possibilidades de organização dos termos na frase.

3c. Espera-se que os(as) estudantes infiram que Chapolin diz a frase fora de ordem por estar de cabeça para baixo, o que, considerando o caráter da série e as características da personagem, tem a intenção de produzir humor.

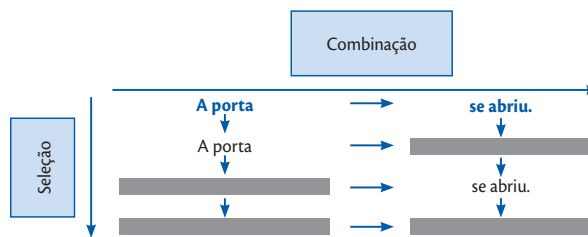
4. Resposta pessoal. Sugestões: A porta **rangeu**; **Meu coração** se abriu; **Ele saiu**. Professor(a), peça a alguns(mas) colegas que compartilhem suas novas frases para em seguida discutirem a questão proposta. Ajude os(as) estudantes a perceberem que, seguindo uma mesma estrutura como a definida (sujeito e verbo), o enunciador pode selecionar as palavras que forem mais adequadas para dizer o que deseja. As possibilidades de seleção para “preencher” essa estrutura são tantas quantas são as palavras que compõem o nosso léxico.

5. Professor(a), você pode sugerir aos(as) estudantes que copiem as palavras em uma folha de papel e recortem os pedacinhos do bilhete, para poder manipulá-los e, assim, chegar mais facilmente à resposta. Outra variação seria dividir a classe em grupos e pedir a cada um deles que faça um bilhete (com um texto diferente do proposto aqui), recorte as palavras, embaralhe os pedaços e entregue-os a outro grupo, para que este o recomponha. Nesse caso, você deve orientá-los a preparar frases curtas e simples, senão a recomposição ficará difícil demais, ou mesmo impossível. A fim de tornar a brincadeira mais instigante, pode ser estabelecido um tempo máximo para que cada grupo “decifre” a mensagem do outro. Esse tipo de exercício é interessante para o(a) estudante perceber que não há apenas uma forma correta de organizar as palavras em uma frase. Portanto, o(a) usuário(a) tem certa liberdade de estilo. Entretanto, há formas de organização inaceitáveis.

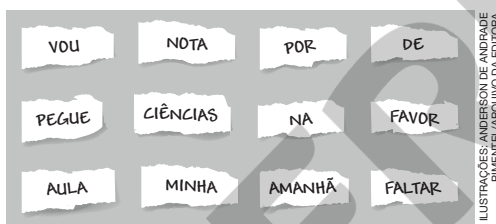
Em relação ao bilhete que apresentamos, esclarecemos que, de acordo com a gramática normativa, o verbo **faltar** rege a preposição *a*: “faltar à aula”. Contudo, como se trata de um bilhete entre amigos, isto é, uma situação comunicativa bastante informal, optamos pela regência coloquial, com a preposição *em*: “faltar na aula”. Durante a correção, recomendamos não focalizar o uso da pontuação, que não é o ponto central aqui. Contudo, depois que os(as) estudantes tiverem apresentado suas respostas a todas as perguntas, você pode indicar, por meio de exemplos na lousa, alguns usos recomendados de pontos e vírgulas nesse bilhete.

5a. Há várias possibilidades de resposta. Veja alguns exemplos: *Vou faltar na aula amanhã. Pegue minha nota de Ciências, por favor. Ou: Amanhã vou faltar na aula. Por favor, pegue minha nota de Ciências* (mudando a posição da palavra *amanhã* e da expressão *por favor*). Ou ainda: *Amanhã vou faltar na aula de Ciências. Pegue minha nota, por favor* (mudando a posição da expressão *de Ciências*).

4. Observe a frase já formada. Seguindo essa mesma estrutura, que outras palavras você pode usar no lugar de “A porta” e no lugar de “se abriu”? Copie o esquema a seguir e complete-o no caderno.



- Compartilhe suas novas frases com os(as) colegas e reflitam: O que podemos perceber sobre as possibilidades de seleção de palavras para essa estrutura?
5. Imagine que um(a) amigo(a) lhe deixou um bilhete, mas sua mãe sem querer rasgou o papel em vários pedacinhos e ele ficou da seguinte maneira:



ILUSTRAÇÕES: ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

- a) Combine os pedacinhos de papel para recompor o bilhete do seu amigo. Use vírgulas e pontos do modo que achar mais adequado. Anote no caderno.
- b) Existe mais uma maneira de montar esse bilhete.
- Reescreva o bilhete de maneira diferente daquela que você apresentou no item anterior. Tome cuidado para que o texto continue fazendo sentido.
 - Compare as duas montagens do bilhete. Há diferença de sentido entre elas? Quando você mudou a ordem das palavras, alguma delas ganhou mais importância na frase? Explique.



SIDNEY MEIRELES/ARQUIVO DA EDITORA

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

Gramática da língua

Para construir **frases** e **enunciados** na nossa língua, precisamos organizar, de determinadas formas, as palavras que selecionamos. Não basta colocar uma palavra ao lado da outra; é preciso **combiná-las**. E, para isso, há **regras**.

Damos o nome de **gramática da língua** às regras que estabelecem como podem ser combinadas as palavras em frases. Toda língua tem a sua gramática, o que quer dizer que toda língua tem regras específicas sobre **como combinar as palavras selecionadas para formar uma frase**.

180

5b.i. A resposta depende do que foi apresentado no item anterior. Espera-se que os(as) estudantes percebam a possibilidade de “movimentar” certas palavras e expressões; nesse texto, podem ser “movimentadas” basicamente as expressões **amanhã**, “por favor” e “de Ciências”, conforme os exemplos de montagem apresentados no item anterior.

5b.ii. Se os(as) estudantes trocaram de lugar a expressão “de Ciências”, a alteração de sentido é mais evidente: uma coisa é “faltar na aula” (todas as aulas daquele dia); outra é “faltar na aula de Ciências” especificamente, e espera-se que eles(as) percebam tal diferença. Se eles(as) trocaram **amanhã** ou “por favor” de lugar, esta questão serve para que comecem a perceber as diferentes ênfases que a posição na frase confere às palavras ou expressões. Por exemplo: em *Por favor, pegue minha nota de Ciências*, a expressão “Por favor” adquire maior importância do que em *Pegue minha nota de Ciências, por favor*.

Você já conhece muito bem as regras básicas de combinação das palavras em frases. Desde pequenos, conforme aprendemos a falar, passamos a compreender as características que uma frase precisa ter para que seja considerada uma frase da língua portuguesa. Você não fala, por exemplo, “Eu o partiu ônibus cheguei quando”, mas sim “O ônibus partiu quando eu cheguei”.

Como você já estudou, há diferentes maneiras de falar a nossa língua, porque ela é formada de muitas variedades. Cada variedade tem sua gramática, porém com muitas semelhanças e algumas diferenças entre si. Por exemplo, se você é do Norte do Brasil, é provável que use muitas palavras diferentes daquelas que utilizam as pessoas que vivem no Sul e que tenha também um jeito um pouco diferente de organizá-las, e vice-versa.

A escola tem preocupação especial com o ensino das normas das **variedades urbanas de prestígio**. Portanto, vamos investir mais no estudo das normas dessas variedades, mas sem deixar de lado as outras. Vamos conhecer muitas regras da **gramática normativa**, e você poderá constatar que algumas já não são tão usadas, nem mesmo pelas pessoas que costumam empregar as variedades urbanas de prestígio.

O que levo de aprendizagens deste tópico

É o momento de você e toda a turma retomarem as questões iniciais deste capítulo.

1. O que é gramática? Língua e gramática são a mesma coisa?
2. Nós sabemos alguma coisa de gramática? O quê?

Para respondê-las, recorra às discussões feitas até o momento. Copie no caderno o esquema apresentado no início do capítulo e acrescente a ele outros quadros — quantos achar necessários — nos quais apresentará suas sínteses sobre o que estudou.

Tópico 2 – Frase e oração

O que você poderá aprender

Como vimos, para construir uma frase é preciso organizar as palavras selecionadas seguindo determinadas regras, de modo que o que estamos dizendo ou escrevendo tenha sentido.

Cabe perguntar:

1. O que chamamos de frase?
2. Frase e oração são a mesma coisa?

Vamos começar estudando o que é **frase**.

O que levo de aprendizagens deste tópico

Para que os(as) estudantes possam chegar a uma síntese do que observaram, analisaram e leram neste capítulo, seria muito importante propor que, coletivamente, retomassem os textos didáticos que visam sistematizar o que foi estudado e que fossem anotando no caderno, de modo resumido, os trechos que ajudam a responder às questões iniciais.

Para refletirem sobre a primeira questão, será importante retomar com eles(as) o esquema que abre o capítulo, lembrando a discussão do conceito de “língua”. Acrescente perguntas que os(as) levem a perceber a relação entre língua e gramática, de modo que, se quiserem ampliar as informações do/no esquema, poderão apresentar pelo menos três novos quadros com sínteses sobre o que estudaram. Sugestão de acréscimos básicos ao esquema:

- Toda língua tem a sua gramática.
- As frases se organizam de acordo com determinadas regras de seleção e combinação de palavras.
- Nós sabemos quando estamos diante de uma frase gramatical e quando não estamos, porque aprendemos com o uso.

Tópico 2

Neste momento, interessa apenas a diferenciação entre frases nominais e frases verbais (oração). A discussão sobre período simples e período composto será feita quando abordarmos as questões da sintaxe. É importante lembrar que entendemos a **frase** como o emprego da palavra em uma situação de comunicação concreta que implica uma intenção ou motivação envolvendo interlocutores e **oração** como uma **unidade gramatical** que abrange, em geral, um sujeito e um predicado e está centrada na presença de um verbo flexionado. Quer dizer, a frase deve ser entendida no nível do discurso, da enunciação, e a oração, no nível da construção gramatical.

Planeje como vai realizar o trabalho com esta sequência de questões. Você poderá encaminhar todo o processo coletivamente, de modo que, à medida que os(as) estudantes refletirem sobre as questões, possam ir compartilhando suas impressões ou conclusões com os(as) colegas. Ou poderá planejar uma discussão coletiva sobre as questões iniciais do boxe **O que você poderá aprender** e, em seguida, propor que se reúnam em pequenos grupos para discutir as questões.

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP03, EF69LP05)

1a. Pelos traços desenhados ao redor da cabeça de Dolores, deduzimos que ela ficou espantada com a grosseria da amiga. Afinal, Dolores foi até a casa de dona Anésia para conversar, para lhe “contar uma coisa”, e ela, em vez de recebê-la, mandou-a ir embora e enviar um áudio.

1b. I. “Vim te contar uma coisa.” II. Sim. III. Sim. IV. Sim. V. Cinco. VI. Ponto-final.

1b. I. “Consegue contar em 30 segundos?” II. Sim. III. Sim. IV. Sim. V. Cinco (se considerarmos “30” como um numeral). VI. Ponto de interrogação.

1b. I. “Sim!” II. Sim. III. Sim. IV. Não. V. Uma. VI. Ponto de exclamação.

1b. I. “Manda um áudio.” II. Sim. III. Sim. IV. Sim. V. Três. VI. Ponto-final.

1c. Espera-se que os(as) estudantes respondam que a entonação variaria de uma fala para outra. Professor(a), auxilie os(as) estudantes a perceberem que, quando pronunciamos falas em uma situação de comunicação, damos a elas a expressividade da entonação: por meio do nosso jeito de pronunciá-las, podemos atribuir-lhes a intenção de uma pergunta, de uma exclamação, de uma declaração. Na escrita, podemos indicar essa entonação por meio de sinais de pontuação.

1d. Resposta pessoal. Espera-se que os(as) estudantes expliquem com base nos elementos analisados nos itens **b** e **c**: frases são falas/seqüências organizadas de acordo com as regras da língua, com ou sem verbo (palavra que indica ação), e que têm sentido em determinada situação de comunicação; podem ser formadas por uma ou mais palavras; são marcadas por sinais de pontuação na escrita e entonações na fala.

1. Nas tirinhas da personagem Dona Anésia, o humor geralmente nasce de sua personalidade ranzinza e pouco polida. Na tirinha a seguir, veja como essa personagem se comporta ao receber uma visita da amiga Dolores.



LEITE, Willian. Dona Anésia. WillTirando, ago. 2021. Disponível em: <http://www.willtirando.com.br/page/9/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

- a) No último quadrinho, apesar de Dolores não ter sido desenhada de frente, podemos notar a reação que ela teve diante da fala da amiga. Como percebemos isso? Qual foi a reação de Dolores e como ela se justifica?
- b) Forme e preencha um quadro em seu caderno com as colunas indicadas a seguir. Na coluna I, “Seqüência do diálogo”, cada linha deve corresponder a uma fala da tira.

I. Seqüência do diálogo	II. Reconhecemos como “fala” da nossa língua?	III. Tem sentido na situação de comunicação?	IV. Tem palavra que explicita uma ação?	V. Quantas palavras há na fala?	VI. Que sinal de pontuação finaliza a fala?

- c) Imagine como seriam pronunciadas as falas da tira. O que poderia variar se considerarmos o sinal de pontuação que encerra cada fala?
- d) Todas as seqüências analisadas são **frases**. Com base na análise feita, como você explicaria a um(a) colega o que é uma frase?

Vejamos agora o que é uma **oração**.

2. Leia a tira e observe as frases.



KIRKMAN, Rick; SCOTT, Jerry. Zoé & Zezé. [S. l.: s. n.], 2022.

- a) Com a intenção de provocar o riso (o que é próprio das tiras), que situação o autor dessa tira criou? E qual seria a graça da situação?
- b) Leia o box sobre verbos.

Verbo

Verbo é o nome dado a um tipo de palavra que expressa uma ação, um estado ou uma mudança de estado ou, ainda, um fenômeno da natureza. Por exemplo:

A garota **chorou** a noite toda./Ele **ficou** em casa./**Choveu** hoje.

Quando dois ou mais verbos são usados lado a lado para indicar apenas um acontecimento, temos uma **locução verbal**. Veja:

A garota **tinha chorado** a noite toda./Ele **vai ficar** em casa./**Está chovendo** hoje.

- c) Agora observe que as falas das personagens estão organizadas em várias frases, algumas com verbos e outras sem verbo. Veja:

Frases nominais	Frases verbais
Mais uma vez...	Escolhe, Zezé!
Cara ou coroa?	Sou bom nisso!
Uau!	Vamos tentar de novo, mas escolhe um pouco antes, ok?
Coroa	

- I. Por que você acha que o primeiro grupo de frases foi chamado de frases nominais e o segundo grupo, de frases verbais?
- II. Em uma das frases aparece uma locução verbal. Copie essa frase no caderno e identifique a locução.
- III. Releia a tira e observe a frase “Mais uma vez...”, no primeiro quadrinho. A que a personagem está se referindo ao pronunciá-la?
- IV. O que você precisou considerar para entender a que essa frase se referia?

Orações e períodos

As **orações** são estruturas que possuem **verbos** ou **locuções verbais**. Podemos ter mais de uma oração formando apenas uma frase.

Para identificar quantas orações há em determinada frase, basta verificar quantos verbos ou locuções verbais aparecem.

Quando analisamos a forma como a frase é construída, aquela que contém uma ou mais orações é chamada de **período**. Se a frase é construída com uma oração, é chamada, então, de **período simples**. Se apresenta mais de uma oração, é chamada de **período composto**.

- d) Depois de ler o box acima, reflita sobre o que você estudou nas questões anteriores e responda:
- I. Toda frase é uma oração? Por quê?
 - II. Toda oração pode ser considerada uma frase? Explique.
 - III. Releia a última fala do pai de Zoé e Zezé:

2. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF06LP07, EF06LP08, EF06LP09, EF06LP10, EF69LP03, EF69LP05)

2a. Duas crianças e um adulto estão jogando “cara ou coroa”. O adulto pede à criança que escolha um dos dois lados da moeda, mas ela sempre escolhe depois que a moeda caiu no chão, quando já viu o resultado. Parece que o adulto está querendo ensinar à criança que ela deveria fazer a escolha antes de a moeda cair no chão. A graça é que o menino não segue a regra do jogo e acha que é bom nele.

2c.I. Espera-se que os(as) estudantes percebam que é para diferenciar os tipos de frases, indicando que as frases nominais não têm verbos e as frases verbais possuem, necessariamente, ao menos um verbo ou locução verbal.

2c.II. “Vamos tentar de novo, mas escolhe um pouco antes, ok?” Locução verbal: vamos tentar.

2c.III. Ela se refere a mais uma tentativa de ensinar a criança a jogar “cara ou coroa”. É como se estivesse implícita nessa frase uma ação: Vamos jogar mais uma vez...

2c.IV. Com a discussão desses itens, espera-se que os(as) estudantes percebam que foi necessário considerar a frase seguinte da personagem, ou seja, todas as suas falas nesse quadrinho. Em outras palavras, precisamos considerar a situação em que foi dita a frase (o contexto). Professor(a), enfatize isso com os(as) estudantes: para atribuir sentido a uma frase, é necessário considerá-la em seu contexto, quer dizer, é importante considerá-la na situação de uso.

2d.I. Não, porque existem frases nominais, isto é, frases que não contêm verbo.

2d.II. Sim; orações são frases verbais.

2d.III. Nessa frase temos um período composto, pois há dois segmentos organizados em torno de um verbo ou locução verbal, ou seja, duas orações. A primeira é: “Vamos tentar de novo”, e a segunda é “mas escolhe um pouco antes, ok?”.

O que levo de aprendizagens deste tópico

O quadro completo deve se assemelhar ao proposto: Frase: as frases são falas organizadas em determinada situação de comunicação, com sentido. Pode haver frases com verbos (verbais) e sem verbos (nominais). As frases escritas são finalizadas com sinais de pontuação. Podem ser de exclamação, de interrogação, reticências, ponto-final. Quando faladas, elas recebem diferentes entonações. Oração: as orações são frases que possuem verbos. Podemos ter mais de uma oração formando apenas uma frase. Período: o período é a frase que contém uma ou mais orações. Se há uma só oração, é chamado de período simples; se há mais de uma, de período composto.

Tópico 3

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF06LP04, EF06LP06) Sugerimos que você dedique um tempo a uma conversa coletiva sobre as questões propostas, de modo que os(as) estudantes possam compartilhar impressões ou levantar hipóteses a partir delas.

“Vamos tentar de novo, mas escolhe um pouco antes, ok?”

- Nessa frase temos um período simples ou composto? Ou seja, temos uma ou duas orações conectadas? Explique, observando a presença dos verbos.

Gramática normativa e sintaxe

A parte da gramática normativa que estuda a formação de orações é chamada de **sintaxe** (que significa organização, composição, construção gramatical).

Pelo estudo da sintaxe, observamos as relações que se estabelecem entre as palavras que formam a oração. Veja:

Nós gostamos de peixe.
Sujeito Predicado

Nós é o **sujeito** da oração, ou seja, a palavra que indica o ser sobre o qual se fala algo. O restante (*gostamos de peixe*) é o **predicado**: a parte da oração que declara algo sobre o sujeito.

O que levo de aprendizagens deste tópico

- Retomando tudo o que foi discutido, copie o quadro a seguir no caderno e complete-o, explicando o que é frase, o que é oração e o que é período.

Frase	Oração	Período



Tópico 3 – Classes de palavras

O que você poderá aprender

Discutimos, anteriormente, que a linguagem e a língua são essenciais em nossa vida, porque sem elas não conseguiríamos nos comunicar, nos referir às coisas que nos cercam, aos nossos sentimentos e pensamentos; não conseguiríamos viver em sociedade nem falar sobre nossas experiências de vida.

Por meio da língua que falamos, conseguimos compreender e construir ideias sobre o que existe na nossa realidade.

Também vimos que as palavras têm de ser organizadas seguindo determinadas regras.



SIDNEY MEIRELES/ARQUIVO DA EDITORA

Agora, pense sobre estas questões:

1. Será que todas as palavras da língua são classificadas de uma única maneira ou elas podem ser categorizadas segundo diferentes critérios?
2. Será que elas se apresentam apenas de uma *forma*, sem sofrer alterações, ou, dependendo de como são usadas, se modificam?

Organizamos as palavras em categorias

1. Você e os(as) colegas vão se divertir com a ADEDONHA ou *STOP!*, com essa brincadeira é mais conhecida. Reúnam-se em grupos e montem a tabela orientando-se pelo modelo abaixo. Vocês poderão brincar até seis rodadas!

STOP!						
Letras sorteadas: _____						

2. Agora que você e os(as) colegas finalizaram a brincadeira, observe, reflita e responda.
 - a) Cada coluna apresenta um conjunto de palavras. Como elas estão separadas e organizadas?
 - b) Elas permaneceriam organizadas como estão se fosse solicitado a você que separasse todas as palavras do quadro de acordo com:
 - I. o gênero da palavra (feminino e masculino)?
 - II. o tamanho do objeto ou ser (grande, médio e pequeno)?
 - III. a letra inicial das palavras?
 - Anote em seu caderno o que for discutido com os(as) colegas e o(a) professor(a) sobre formas de categorizar as coisas.



SIMONE ZIASCHIARQUIVO DA EDITORA

Organizamos as palavras em categorias

1. Caso os(as) estudantes não conheçam o jogo, será necessário explicar-lhes. Vale a pena aproveitar a oportunidade para a leitura e a compreensão de um texto instrucional, como as regras de uma brincadeira. As regras, neste caso, são as seguintes: 1. Escolham alguns temas, que deverão ser colocados no topo das colunas de uma tabela. Eles servirão de base para a dinâmica do jogo. Eis alguns temas: nome próprio, carro, animal, cor, profissão, flor, entre outros. 2. Uma vez definidos os temas, sorteia-se uma letra do alfabeto entre os(as) jogadores(as) e inicia-se a primeira rodada. Todos(as) deverão preencher a primeira linha de cada coluna com uma palavra que comece com a letra sorteada e que corresponda aos temas. 3. Aquele(a) que preencher primeiro a linha da tabela com palavras de todos os temas deverá gritar *Stop!*, fazendo com que todos(as) os(as) outros(as) jogadores(as) parem de preencher nesse exato momento. 4. A validade da palavra como resposta a cada tema é conferida, atribuindo-se 0 ponto para uma resposta inválida, 5 pontos para uma resposta válida repetida entre os participantes e 10 para uma resposta válida única (apresentada apenas por um(a) participante). 5. O processo é repetido até atingir um número de rodadas definido previamente. Adaptado de: <https://www.stopots.com.br>. Acesso em: 5 fev. 2022.

2a. De acordo com os tipos de seres, profissões ou objetos que nomeiam. Professor(a), aceite outras respostas, desde que sejam coerentes com a lista de temas selecionados pelos(as) estudantes.

2b. Espera-se que os(as) estudantes respondam que não. Se fossem organizadas pelo gênero da palavra, teríamos dois grandes grupos (masculino e feminino); se fossem organizadas pelo tamanho, teríamos ao menos três grupos; se a organização fosse pela letra inicial, teríamos tantos grupos quantas fossem as letras sorteadas para preencher a cartela (neste caso, considerando que as seis linhas correspondentes a seis rodadas de jogo fossem preenchidas, teríamos seis grupos de palavras).

Categorias ou classes de palavras

- 1a. Coluna B.
- 1b. Coluna E.
- 1c. Coluna C.
- 1d. Coluna A.
- 1e. Coluna D.

Formas de classificar ou de categorizar as palavras

Todas as palavras da língua portuguesa são **categorizadas**, ou seja, elas podem ser agrupadas e analisadas por diferentes critérios. Um deles você conheceu no capítulo 6: podemos agrupar as palavras de acordo com o modo como são criadas e formadas, separando-as entre primitivas, derivadas, simples ou compostas.

Outra forma de categorizar as palavras pode ser organizá-las de acordo com a sua finalidade na língua. Por exemplo, há palavras que foram criadas para **dar nome** às coisas (substantivos); outras para **dar característica** a essas coisas (adjetivos); há as que **indicam quantidade ou ordem** das coisas (numerais) e há ainda as que **indicam um processo, uma ação ou estado** (verbos).

Observe a frase a seguir.

Três meninas lindas sorriram.
quantidade nome característica ação

Quando organizamos as palavras dessa forma, considerando seus traços em comum, podemos classificá-las em **dez categorias** ou **classes gramaticais**.



Categorias ou classes de palavras

1. Observe a lista de palavras a seguir.

Coluna A	Coluna B	Coluna C	Coluna D	Coluna E
casa	bonito	brincaram	eu	dezenove
sapato	grande	andou	ele	terceiro
limão	magro	estava	nós	dobro
anel	pálido	amamos	meu	metade
Sofia	baixo	queria	nosso	mil

- Em qual coluna as palavras têm a função de:
 - a) apontar uma característica?
 - b) indicar uma quantidade?
 - c) indicar um processo, uma ação ou um estado?
 - d) nomear algo ou alguém?
 - e) substituir ou acompanhar um nome?

2. Leia:

Caramba!!! Paulinho comeu três sorvetes de uma só vez ontem!

- Que palavra da frase indica:
 - a) ideia de tempo?
 - b) uma surpresa?
- 3. Nas duas atividades anteriores, você teve contato com palavras que pertencem a sete classes diferentes: substantivo, advérbio, numeral, interjeição, adjetivo, pronome e verbo. Pesquise a definição dada pela gramática a cada um desses conceitos. Em seguida, responda:
 - a) Qual coluna de palavras da atividade 1 apresenta uma relação de numerais?
 - b) Se você quisesse acrescentar mais um verbo à atividade 1, em que coluna você o colocaria?
 - c) Que interjeição foi usada na frase da atividade 2?
 - d) Se você tivesse de substituir essa palavra, que outra interjeição usaria?



- 2a. Caramba.
- 2b. Ontem.
- 3a. Coluna E.
- 3b. Coluna C.
- 3c. Caramba.
- 3d. Resposta pessoal. Sugestões: nossa, uau.

Com essas atividades, espera-se que os(as) estudantes comecem a observar que as palavras da nossa língua foram criadas com diferentes finalidades em relação à significação e, por isso, podem ser agrupadas em diferentes classes. Selecionamos para o trabalho algumas classes de palavras que têm significação externa (referem-se a fatos do mundo material objetivo ou subjetivo – substantivos, adjetivos e verbos) e outras que têm significação interna (referem-se a ocorrências da própria língua – pronomes e numerais). Nos exercícios 1 e 2, é muito importante garantir que os(as) estudantes reflitam sobre a finalidade de cada grupo de palavras e, por dedução, consigam fazer a associação proposta. O exercício 3 visa instigar o lado investigativo dos(as) estudantes, que deverão pesquisar algumas classes de palavras para, em seguida, relacionar com as que foram apresentadas nos dois exercícios anteriores. Se achar pertinente, divida a turma em grupos de modo que cada um pesquise sobre uma classe de palavras. Em seguida, cada grupo pode socializar com os demais o que aprendeu e, só depois, todos respondem ao exercício.

Palavras que variam e palavras que não variam

1. Leia a notícia.

Frio faz com que iguanas congeladas caiam das árvores na Flórida

Conforme a temperatura cai nos termômetros da Flórida e atinge valores próximos do 0 °C, autoridades emitem alertas sobre a possibilidade de iguanas congeladas caírem das árvores. Embora pareça estranho, o fenômeno já é bastante conhecido na região.

Como as iguanas são répteis de sangue frio, temperaturas baixas fazem com que seu sangue se torne mais espesso e fique mais difícil de se movimentar. Algumas iguanas ficam mais lentas, outras completamente imobilizadas. Até mesmo iguanas completamente congeladas são relatadas em alguns bairros.

No entanto, as temperaturas baixas não causam a morte do réptil, apenas sua imobilização. [...] Conforme o sol ascende do horizonte, o calor retorna e as iguanas voltam a se movimentar livremente pelo seu *habitat*.

MANENTE, Matheus. **Tempo.com**, 26 jan. 2022. Disponível em: <http://www.tempo.com/noticias/actualidade/frio-faz-com-que-iguanas-congeladas-caiam-das-arvores-na-florida-inverno-estados-unidos.html>. Acesso em: 5 fev. 2022.

Palavras que variam e palavras que não variam

1a. Elas dependem do calor para que seu organismo funcione. Se não houver calor, elas param de se mexer.

1b. Os calores retornam e a iguana volta a se movimentar livremente.

1c. Foram alteradas: **o, calor, retorna, as, iguanas, voltam**. Não foram: **e, a, se, movimentar, livremente**.

2. A palavra **iguanas** é variável, pois sofre flexão de número (iguana) e de grau (iguaninha). Já a palavra **com** é invariável, pois não se modifica.

3a. Pessoas curiosas e que se interessem por animais.

3b. Os / animais / sobrevivem.

- Que característica das iguanas está ligada ao fato de elas se mexerem ou não?
- Como a sequência “[...]o calor retorna e as iguanas voltam a se movimentar livremente [...]” teria sido escrita se o redator quisesse falar de uma única iguana e de mais de um calor? Reescreva-a.
- Que palavras foram modificadas quando você reescreveu a frase? E quais não foram?

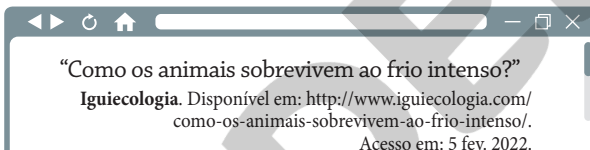
Palavras variáveis e palavras invariáveis

Muitas palavras que usamos na língua portuguesa podem sofrer variação em sua forma, o que faz com que a informação que carregam seja alterada: pode haver mudança de **gênero** (masculino ou feminino), **número** (singular ou plural), **grau** (diminutivo ou aumentativo) ou **tempo** (presente, passado ou futuro). É o que ocorre com os substantivos, os artigos, os adjetivos, alguns pronomes, alguns numerais e os verbos.

Há outras palavras que não podem ser **flexionadas**, ou seja, sua forma não se modifica, como ocorre com conjunções e advérbios.

Como costumamos agrupar as palavras em diferentes classes, podemos dizer, de modo geral, que algumas dessas classes são **variáveis** (podem ser modificadas, flexionadas) e outras são **invariáveis** (não podem sofrer flexão).

- Releia o título da notícia da atividade 1: “Frio faz **com** que **iguanas** congeladas caiam das árvores na Flórida”. As palavras em destaque são variáveis ou invariáveis? Justifique.
- Leia o título de um estudo sobre o frio e os animais.



- Quem poderia se interessar por esse assunto?
- Quais palavras variáveis combinam entre si?

Concordância entre as palavras variáveis

Quando palavras que podem variar relacionam-se na oração, é preciso, de acordo com a gramática normativa, que elas concorram entre si. Observe:

“[...] os animais sobrevivem ao frio [...]”

A palavra *animais* está no plural, então o artigo *os* deve concordar com ela, pois são palavras variáveis. O mesmo ocorre com o verbo *sobreviver*, que indica ideia de plural para concordar com *os animais*, que o antecede.



Para a gramática normativa, é essencial que todas as palavras variáveis que se relacionam concorram entre si. Assim, se uma palavra variável está no singular, as demais relacionadas a ela (desde que variáveis) devem também ser flexionadas no singular. Exemplo: “O animal sobrevive ao frio”.

Lembre-se de que, dependendo das situações em que nos encontramos, podemos ouvir frases como “Os animal sobrevive”, que não está de acordo com as regras de concordância da gramática normativa. Isso ocorre porque, na variedade da língua coloquial de certos grupos sociais, como já vimos, predomina o mecanismo de economia da língua. Quando se quer dar a ideia de plural em uma frase, apenas uma das palavras variáveis (em geral, a primeira) indica o plural. É o que acontece no exemplo apresentado.

Olha só que curioso! =

Há palavras que mudam de classe gramatical dependendo de como são usadas em um texto.

O **frio** inesperado fez com que algumas iguanas congelassem.

Na frase acima, a palavra *frio* está nomeando a temperatura baixa do momento. Pertence, portanto, à classe de palavras dos **substantivos**.

Observe, agora, a frase a seguir:

Como têm sangue **frio**, as iguanas precisam de calor.

A palavra *frio*, nessa outra frase, está evidenciando uma característica do sangue. Nesse contexto, então, essa palavra tem a função de **adjetivo**.

O que levo de aprendizagens deste capítulo

Após as discussões, retome as perguntas iniciais e responda-as:

1. Você acha que as palavras da língua são classificadas da mesma maneira?
2. Elas se apresentam de uma única forma ou podem se modificar?

Atividades

- Leia um trecho do capítulo inicial de um livro chamado **A vizinha antipática que sabia matemática**.

A mudança

[...]

Parecia uma sexta-feira como outra qualquer quando um caminhão de mudança parou em frente ao número 134 da minha rua, o sobrado geminado com o que eu moro.

O pessoal da mudança descarregou uns móveis pesadões, uma escrivaninha irada, cheia de gavetinhas, parecida com a do meu avô.

O que levo de aprendizagens deste capítulo

Sugerimos orientar os(as) estudantes na síntese dos conhecimentos construídos ao longo do capítulo, com ênfase na revisão das dez classes gramaticais.

1. As palavras da língua podem ser classificadas segundo diferentes critérios. Podemos agrupá-las, por exemplo, de acordo com a maneira como são criadas e formadas (primitivas, derivadas, simples e compostas). Podemos também agrupá-las em variáveis ou invariáveis. Outra classificação muito importante é aquela que diz respeito à finalidade da palavra na língua; nesse caso, temos dez classes gramaticais: substantivo, adjetivo, verbo, pronome, numeral, artigo, preposição, conjunção, advérbio e interjeição.
2. As palavras podem se modificar para expressar noções como número, gênero, grau e tempo. Algumas classes gramaticais são variáveis, isto é, podem modificar-se, enquanto outras são invariáveis.

Atividades

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF06LP04, EF06LP06)

1. Espera-se que os(as) estudantes deduzam que o(a) narrador(a) é uma criança ou um(a) pré-adolescente. Algumas pistas que podem ser citadas para isso é a gíria que ele(a) utiliza (“uma escritani-nha *irada*”) e o fato de frequentar aulas de matemática, o que indica que provavelmente ainda está em idade escolar.

2. Possibilidades: “Quando o pessoal terminou de descarregar os móveis da casa, começou a tirar do caminhão umas caixas, milhares de caixas... Talvez centenas... *Bem, umas dez caixas eu garanto que tinha.*”; “Fez que nem me viu e, ainda por cima, assoou o nariz na minha cara. *Quer dizer, na cara dela!*”.

3. Produz um efeito humorístico, pois o(a) narrador(a) admite que está exagerando ou distorcendo os fatos.

4a. Aí apareceu um senhor com cara de avô. Mas não vi nenhum neto. Um homem nem alto nem baixo, nem gordo nem magro, e com os cabelos nem curtos nem compridos. Ele pagou os homens da mudança e, quando ia entrando em casa, me viu.

4b. **Uma, senhora, avó, mulher, alta, baixa, gorda, magra, ela.**

4c. **Uma** – artigo; **senhora, avó, mulher** – substantivos; **alta, baixa, gorda, magra** – adjetivos; **ela** – pronome.

5a. Aí apareceram duas senhoras com cara de avós. Mas não vi nenhum neto. Duas mulheres nem altas nem baixas, nem gordas nem magras, e com os cabelos nem curtos nem compridos. Elas pagaram os homens da mudança e, quando iam entrando em casa, me viram.

5b. Além das mesmas de antes (**uma, senhora, avó, mulher, alta, baixa, gorda, magra, ela**), dessa vez também foram alteradas as formas verbais **pagou, ia e viu**. Professor(a), comente com a turma que, ao mudar a passagem de “uma senhora” para “duas senhoras”, passamos a utilizar um numeral no lugar do artigo.

5c. Como dito, são formas verbais **pagou, ia e viu**. Elas variaram apenas em termos de número (pessoa), indo todas do singular para o plural.

Do meu jardim, fiquei de olho em tudo. Quando o pessoal terminou de descarregar os móveis da casa, começou a tirar do caminhão umas caixas, milhares de caixas... Talvez centenas... Bem, umas dez caixas eu garanto que tinha.

Aí apareceu uma senhora com cara de avô. Mas não vi nenhum neto. Uma mulher nem alta nem baixa, nem gorda nem magra, e com os cabelos nem curtos nem compridos.

Ela pagou os homens da mudança e, quando ia entrando em casa, me viu. Não sei por quê, mas me deu um frio na barriga, igual ao que eu tinha antes das aulas de matemática.

A mulher me olhou, de baixo para cima e de cima para baixo, assoou o nariz, entrou na casa e fechou a porta.

Achei uma baita falta de educação. Ela podia ter dito alguma coisa do tipo: “Oi, você mora aí?”. Ou: “Oi, eu sou sua nova vizinha”. Mas nada. Fez que nem me viu e, ainda por cima, assoou o nariz na minha cara. Quer dizer, na cara dela!

Vizinha antipática!

[...]

MARTINS, Eliana. *A vizinha antipática que sabia matemática*. São Paulo: Melhoramentos, 2015. *E-book*.

1. Você imagina que o(a) narrador(a) dessa história é adulto ou criança? Em que pistas você se baseou para formular essa hipótese?
2. Em dois trechos, o(a) narrador(a) faz uma afirmação e em seguida se corrige. Localize um desses trechos e copie-o no caderno.
3. Que efeito produz esse recurso de corrigir-se, usado pelo(a) narrador(a)? Copie a opção adequada.
 - a) Produz um efeito humorístico, pois o(a) narrador(a) admite que está exagerando ou distorcendo os fatos.
 - b) Produz um efeito de suspense, pois o(a) leitor(a) é surpreendido(a) a todo momento por mudanças na narrativa.
4. Agora imagine que, em vez de ser sobre uma vizinha antipática, a história fosse sobre **um vizinho antipático**. Dessa forma, o quarto parágrafo do trecho acima começaria assim: “Aí apareceu um senhor com cara de avô”.
 - a) Reescreva esse parágrafo e o parágrafo seguinte (até o segmento “me viu”) considerando o novo gênero do vizinho.
 - b) Quais palavras tiveram sua forma alterada por causa da variação de gênero (de feminino para masculino)?
 - c) A qual classe gramatical pertence cada uma dessas palavras? Para responder, reveja, com os(as) colegas, as anotações que você fez ao pesquisar sobre as dez classes gramaticais. Se necessário, consulte também um dicionário.
5. Imagine agora que, em vez de um vizinho antipático, o narrador tivesse ganhado **duas vizinhas antipáticas**.
 - a) Reescreva o mesmo trecho que você reescreveu na atividade 4, mas dessa vez iniciando-o da seguinte forma: “Aí apareceram duas senhoras com cara de avós”.
 - b) Dessa vez, quais palavras tiveram sua forma alterada?
 - c) Das palavras que você mencionou no item anterior, quais são verbos? Elas variaram em termos de gênero (masculino ou feminino), número (singular ou plural) ou tempo (presente, passado e futuro)?

UNIDADE

4

Capítulo 10

Internet e redes sociais –
usos e abusos

Capítulo 11

Quando a palavra
ganha vida no palco –
leitura de textos
teatrais

Capítulo 12

Os substantivos e as
classes de palavras
que os especificam

CAPÍTULO 10

Competências gerais da Educação Básica:

1, 4, 5, 7, 9 e 10.

Competências específicas de Linguagens:

1, 2, 3, 4 e 6.

Competências específicas de Língua

Portuguesa: 1, 2, 3, 5, 6, 7 e 10.

HABILIDADES BNCC

(EF06LP01), (EF06LP04), (EF06LP05), (EF67LP04), (EF67LP05), (EF67LP07), (EF67LP14), (EF67LP22), (EF67LP23), (EF67LP24), (EF67LP37), (EF69LP05), (EF69LP06), (EF69LP08), (EF69LP01), (EF69LP03), (EF69LP07), (EF69LP11), (EF69LP12), (EF69LP13), (EF69LP14), (EF69LP15), (EF69LP16), (EF69LP17), (EF69LP18), (EF69LP19), (EF69LP24), (EF69LP25), (EF69LP28), (EF69LP29), (EF69LP32), (EF69LP33), (EF69LP34), (EF69LP42), (EF69LP55)

Neste capítulo, estarão em foco as práticas de leitura e de produção de textos do campo jornalístico-midiático. A temática abordada será a polêmica em torno do uso de redes sociais, aplicativos e plataformas por crianças e adolescentes, em relação à qual os(as) estudantes deverão se posicionar e argumentar em defesa das posições assumidas.

Na seção de leitura, os(as) estudantes farão a leitura de gráficos, infográficos e reportagens. Na seção de produção, serão estudados gêneros opinativos e argumentativos que circulam no campo jornalístico/midiático, em espaços destinados ao leitor: cartas de leitor (no impresso e no digital) e comentários na internet, publicados em jornais impressos e digitais, revistas, *blogs* jornalísticos, redes sociais etc.

Anexo de textos de apoio

No Anexo de textos de apoio, na parte final do Livro do Estudante, há proposição de textos de apoio para o trabalho com o capítulo, onde você encontrará orientações para seu uso.

Abertura

Na abertura do capítulo, apresentamos dois cartuns que problematizam o impacto das novas tecnologias da informação e comunicação no cotidiano das pessoas, com ênfase no uso das redes sociais. A discussão proposta a partir deles tem como objetivo ativar os conhecimentos prévios dos(as) estudantes sobre o tema debatido nesta unidade.

Capítulo

10

Internet e redes sociais – usos e abusos

Cartum 1



Alpino

Quem é?



O cartunista, em foto de 2022.

Alberto Correia de Alpi-no Filho (1970-) é um reconhecido cartunista brasileiro, nascido no Espírito Santo. Seu trabalho é reconhecido pelo humor inteligente e circula por diversas mídias impressas e digitais país afora. É o criador de personagens famosas, como Luzia e Samanta.

Cartum 2



Duke

Quem é?



Duke, em foto de 2019.

Eduardo dos Reis Evangelista (1973-), mais conhecido como **Duke**, é um cartunista e chargista nascido em Belo Horizonte, com formação em Belas Artes. Em 2020 recebeu menção honrosa do Prêmio Jornalístico Vladimir Herzog de Anistia e Direitos Humanos, na categoria Arte. Sua obra tem como foco a atuação política, tema que trata com rigor e bom humor.

Converse com a turma

Observe os dois cartuns e discuta com a turma as questões a seguir:

1. Como são os momentos em família que a personagem do Cartum 1 diz adorar?
2. O que Alpino, o autor do Cartum 1, pretende criticar em relação aos tempos modernos?
3. Qual é a crítica feita pelo cartunista Duke, no Cartum 2, e em que ela difere da crítica feita por Alpino?
4. Você diria que esses dois cartuns são atuais? Por quê?
5. Você se identifica com as críticas feitas pelos dois cartunistas? Por quê?

O que você poderá aprender

1. Deve haver uma idade mínima para usar celulares, navegar na internet e frequentar redes sociais? Por quê?
2. É possível usar essas ferramentas tecnológicas sem correr riscos desnecessários?
3. É possível respeitar opiniões diferentes da sua sobre esse assunto? Por quê?
4. De que modo podemos expressar nossas opiniões na internet e em jornais e revistas?

O que você verá neste capítulo

Neste capítulo, você vai ler textos jornalísticos e discutir sobre as redes sociais, posicionando-se diante de algumas polêmicas que envolvem o uso delas por crianças. Também vai produzir comentários para a internet, ou cartas de leitor para jornais, sites e blogs jornalísticos.

Leitura

Atividade 1 – Roda de leitura de reportagens

Antecipando a leitura com a turma

Você e seus(suas) colegas participarão de uma roda de leitura de dois textos jornalísticos sobre uma questão bem polêmica: o uso de redes sociais por crianças.

Vamos lembrar

Os **cartuns** são textos que se utilizam de diferentes linguagens com a finalidade de criticar costumes da época em que são produzidos.

o cartum de Duke dirige a crítica ao adolescente que, de acordo com a fala da mãe (a pessoa adulta), não se comunica mais, fica apenas interagindo nas redes sociais e, paradoxalmente, se isola por meio das interações virtuais.

4. Espera-se que os(as) estudantes respondam que sim, argumentando que a crítica feita em ambos está relacionada a um costume deste tempo de intensas interações mediadas pelas tecnologias digitais e pela internet.

5. Resposta pessoal. O objetivo desta questão é possibilitar que os(as) estudantes observem seu cotidiano em família e percebam como as relações deles(as) estão se dando em tempos de redes sociais, de modo que possam começar a refletir sobre essas relações.

Leitura

Atividade 1 – Roda de leitura e reportagens

Antecipando a leitura com a turma HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP23, EF69LP29)

Professor(a), este momento tem como objetivo antecipar aspectos dos textos fornecidos para leitura e possibilitar a reflexão sobre questões que são o foco de discussão na Unidade, seja da perspectiva dos gêneros priorizados para a leitura e produção, seja da perspectiva da temática abordada. Sugerimos que, mesmo que a leitura seja proposta de forma individual e silenciosa, o conteúdo do boxe **Antecipando a leitura com a turma** seja sempre tratado coletivamente, visando à promoção de uma discussão prévia oral que promova tanto a ativação e o compartilhamento de conhecimentos prévios relevantes para a leitura quanto a antecipação do que será objeto de discussão no texto.

Converse com a turma

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP03, EF69LP05, EF67LP23)

1. Espera-se que os(as) estudantes percebam que os momentos em família são considerados, neste contexto, apenas como momentos em que todos estão ocupando um mesmo espaço físico.
2. Ajude os(as) estudantes a perceberem que a crítica é justamente a essa mudança do sentido de “momentos em família”, que, antes, significavam aqueles dedicados à família, envolvendo a escuta do outro e o diálogo sobre assuntos de interesse comum em situações de conversas, de lazer em família etc. Pela perspectiva do cartunista, hoje, esses momentos configuram-se apenas como o compartilhamento de um mesmo espaço físico, onde a interação entre os familiares ficou relegada a segundo plano.
3. Diferentemente do cartum de Alpino, que faz a crítica a todos, uma vez que o pai também está com um celular em mãos, sinalizando que momentos em família em tempos modernos são assim mesmo,

1. Promova uma conversa inicial a partir desses questionamentos para levantar o que os(as) estudantes pensam sobre o assunto. Garanta que cada um(a) deles(as) aponte argumentos que deem sustentação à opinião. Sugerimos que você tome nota dos argumentos apresentados, de modo que possam ser retomados durante a roda de leitura.

2. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP33)

2a. Se possível, projete o gráfico para realizar colaborativamente a observação e leitura dos dados, uma vez que gráficos ainda são pouco familiares para os(as) estudantes nessa faixa etária. À medida que for lendo as informações indicadas na questão, aponte para elas.

2b. Apoie os(as) estudantes na leitura dos dois eixos do gráfico: O eixo horizontal indica três dados diferentes de quatro blocos de faixas etárias, enquanto o eixo vertical indica os números percentuais de 0% a 100%. Explique que sabemos que é porcentagem porque o texto abaixo do título traz essa explicação: % de crianças e adolescentes de 9 a 17 anos usuários da internet (2019). Aponte para os blocos de barras coloridas, apoiando-os na leitura das legendas para facilitar a compreensão dos(as) estudantes.

2c. Ajude os(as) estudantes a consultarem o gráfico para selecionarem a resposta correta: Mais da metade das crianças dessa faixa etária enviou mensagens instantâneas.

1. Opine:

- Você entende que é um problema crianças interagirem em redes sociais? Por que você pensa dessa maneira?
- Quais podem ser as consequências (positivas e negativas) de se ter acesso à internet ainda criança?

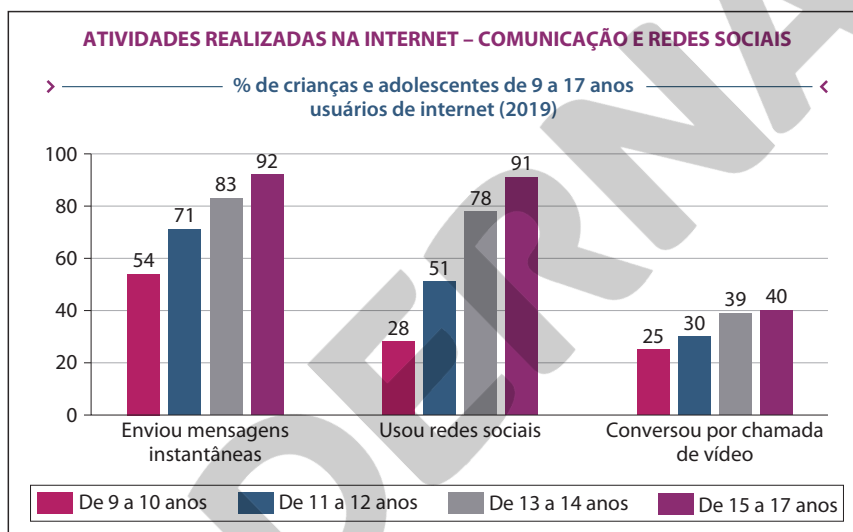
2. A seguir, discuta com os(as) colegas alguns dados divulgados no relatório da pesquisa *Tic Kids online* Brasil, edição de 2019, realizado pela **Cetic.br**, cuja finalidade é investigar os usos que crianças e adolescentes fazem da internet.

- Em uma das páginas usadas na apresentação dos dados da pesquisa, em 2020, aparece o gráfico a seguir, sob o título destacado em lilás. Leia o título e a frase explicativa que aparece logo abaixo dele.

Clipe

Cetic.br

O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (**Cetic.br**) disponibiliza uma pesquisa realizada com o objetivo de compreender de que forma crianças e adolescentes de 9 a 17 anos utilizam a internet e como lidam com as oportunidades e os riscos decorrentes desse uso.



Fonte: *Tic Kids online Brasil 2019* – Principais resultados, p. 14. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 4 mar. 2022.

- Releia o título do gráfico e relacione todas as informações verbais com as informações não verbais (numéricas e imagéticas).

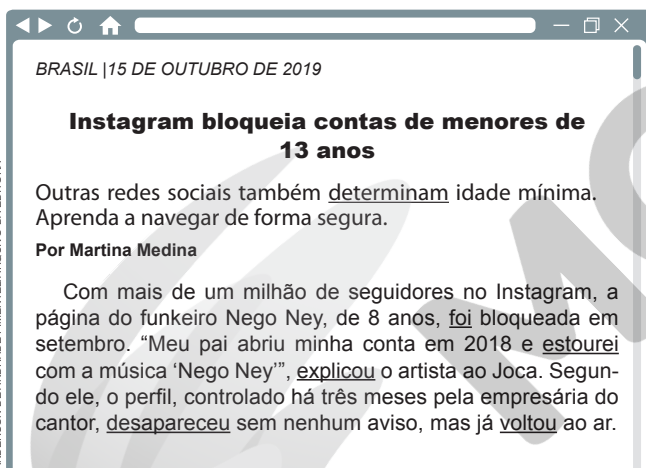
- Que tipo de informação esse gráfico apresenta?

- Copie em seu caderno a alternativa correta em relação ao que indicam os dados sobre as crianças e adolescentes entre 9 e 10 anos.

- Essa faixa etária usou as redes sociais mais do que enviou mensagens instantâneas.
- Mais da metade das crianças dessa faixa etária enviou mensagens instantâneas.

- d) Segundo os dados da pesquisa, qual foi a faixa etária que mais utilizou as redes sociais?
- e) De acordo com os dados do gráfico, qual é o percentual de crianças na sua faixa etária que fazem uso das redes sociais e que, portanto, possuem um perfil nessas redes?
3. Todas as redes sociais permitem que qualquer pessoa crie um perfil somente a partir de 13 anos de idade.
- a) Levando em conta os dados da pesquisa apresentados no gráfico, é correto afirmar que estamos dentro ou fora da lei? Explique.
- b) Você considera preocupantes os dados da pesquisa apresentados no gráfico? Por quê?
4. Agora, a turma vai se dividir em dois grandes grupos: metade fará a leitura do Texto 1 e a outra metade, a leitura do Texto 2.
5. Você poderá se juntar a um(a) colega para ler o texto que lhe foi definido. Enquanto leem e, após a leitura, tome notas a partir das questões a seguir:
- a) Qual é o foco da reportagem?
- b) Faça um resumo do texto para compartilhar com os(as) demais colegas na roda de leitura.
- c) No texto, há opinião sobre o foco da reportagem ou há apenas informação sobre o fato tratado? Destaque partes do texto que comprovem a sua resposta.
- d) Qual é a sua opinião sobre a abordagem que a jornalista fez do assunto tratado?

Texto 1



BRASIL | 15 DE OUTUBRO DE 2019

Instagram bloqueia contas de menores de 13 anos

Outras redes sociais também determinam idade mínima. Aprenda a navegar de forma segura.

Por Martina Medina

Com mais de um milhão de seguidores no Instagram, a página do funkeiro Nego Ney, de 8 anos, foi bloqueada em setembro. “Meu pai abriu minha conta em 2018 e estourei com a música ‘Nego Ney’”, explicou o artista ao Joca. Segundo ele, o perfil, controlado há três meses pela empresária do cantor, desapareceu sem nenhum aviso, mas já voltou ao ar.

Pesquisa em foco

Quando examinamos textos que selecionamos para estudo, analisando o modo como os autores abordam o assunto tratado – o que pensam, se opinam de forma direta ou indireta sobre ele –, estamos realizando uma análise dos discursos construídos por esses autores. Podemos fazer a análise de discursos produzidos em diferentes gêneros, como relatos históricos, leis, propagandas e os vários gêneros jornalísticos (reportagem, notícia, artigo de opinião etc.). Todos os textos produzidos e que circulam socialmente podem ser considerados documentos que apresentam marcas do autor e do tempo em que ele vive.

Analisar os discursos produzidos pelos jornalistas, por exemplo, diferenciando fato de opinião e reconhecendo as opiniões é essencial para não nos deixarmos manipular por eles.

2d. A faixa etária de 15 a 17 anos, com indicação de que 91% dos(as) entrevistados(as) dessa faixa utilizam redes sociais.

2e. A resposta pode variar dependendo da idade do(a) estudante que fizer a leitura. Ao comentarem essa resposta, leve-os(as) a perceberem que cada barra indica um grupo de faixa etária diferente e que deverão olhar no bloco agrupado em “usou redes sociais” e localizar, nele, a coluna da cor correspondente à sua faixa etária.

3a. Professor(a), chame a atenção para os dados relativos a “Usou redes sociais”: eles mostram que, dos(as) entrevistados(as) entre as faixas 9 e 10 anos e 11 e 12 anos, 28% e 51% deles(as), respectivamente, estão “fora da lei”.

3b. Resposta pessoal. Espera-se que, em meio às explicações, os(as) estudantes considerem que deve haver razões para que não se permita o uso das redes sociais antes dos 13 anos. Incentive-os(as) a refletirem sobre a exposição pessoal que atuar nessas redes implica. Esse será um dos focos da discussão dos textos da roda de leitura.

5. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP34, EF69LP03, EF67LP22)

5. Professor(a), oriente os(as) estudantes na tomada de notas dos aspectos sugeridos no roteiro prévio de leitura. Especialmente em relação ao resumo proposto no item b. Eles(as) podem baseá-lo nas questões: Qual é o fato, assunto ou acontecimento em pauta? Quem são os(as) envolvidos(as) nele? O que está sendo dito sobre ele? Quem está dizendo/quais são as vozes que aparecem no texto? Qual a posição deles(as) em relação ao fato/assunto ou acontecimento?

Em setembro, o Instagram anunciou que apagara contas de menores de 13 anos, já que elas são proibidas para essa faixa de idade. Mas as regras da empresa não falam sobre os perfis de crianças controlados por adultos. Procurado pelo Joca, o Instagram não havia respondido até o fechamento desta edição.



NEGO NEY/ARQUIVO PESSOAL

Imagem mostra o funkeiro Nego Ney, sucesso no Instagram.

Lei norte-americana

Assim como o Instagram, Facebook, WhatsApp e YouTube determinam a idade mínima para o acesso em 13 anos. A proteção a informações de crianças (como o nome) abaixo dessa idade é determinada por uma lei federal norte-americana, seguida pelas plataformas criadas nos Estados Unidos.

“É como no parque de diversões: dependendo do brinquedo, tem que ter altura mínima para usar. Na internet, não existe uma régua, mas conteúdos, jogos e aplicativos que não são para crianças”, diz Rodrigo Nejm, diretor de educação da SaferNet Brasil.

Apesar de a restrição de idade existir, segundo a pesquisa TIC Kids Online Brasil, publicada em 2019, 58% das crianças brasileiras de 9 a 10 anos com acesso à internet afirmam ter perfil em alguma rede social. Já entre as de 11 e 12 anos, o número sobe para 70%.

“É uma grande preocupação ver crianças e adolescentes interagindo em redes sociais sem orientação dos pais e muitas vezes expostos a conteúdos inadequados”, afirma Kelli Angelini, gerente da Assessoria Jurídica do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br). “Por isso, o papel da família no acompanhamento e na instrução dos filhos on-line, inclusive respeitando as regras das plataformas, é fundamental.”

Dicas para usar a internet de forma segura:

- Não compartilhe dados pessoais, como nome, número de telefone, endereço e senha – só você e seus responsáveis devem conhecê-los;
- Não confie em todas as informações que vê ou que lê – busque sempre em fontes confiáveis;



WEBERSON SANTIAGO/ARQUIVO DA EDITORA

– Só fale com quem você realmente conhece. Como nas ruas, pessoas mal-intencionadas também circulam na internet;

– Acesse versões infantis de *sites* populares, como *Netflix Kids* e *YouTube Kids* – mesmo assim, esteja acompanhado dos seus responsáveis;

– Se alguém te incomodar, peça ajuda a um adulto por *e-mail* ou *chat* de organizações especializadas, como Safernet e InternetSeguraBR.

A internet também serve para fazer coisas legais, como aprender e conversar com os amigos. [...].

Fontes: Agência Brasil, Estadão, Folha de S.Paulo, G1, IPCC e ONU News.

*Esta reportagem é uma versão estendida da matéria originalmente publicada na edição 139 do jornal *Joca*.

MEDINA, Martina. *Jornal Joca*. 15 out. 2019. Disponível em: <https://www.jornaljoca.com.br/instagram-bloqueia-contas-de-menores-de-13-anos-2/>. Acesso em: 4 mar. 2022.

Texto 2

EDIÇÕES IMPRESSAS | 7 DE OUTUBRO DE 2021

Instagram afeta saúde mental dos adolescentes, apontam estudos do Facebook

O levantamento foi feito com jovens dos Estados Unidos e do Reino Unido

Joanna Cataldo

O uso do Instagram (plataforma para maiores de 13 anos) pode ter efeitos negativos na saúde mental dos adolescentes, segundo estudos feitos nos últimos três anos pelo Facebook, empresa dona da rede social. As pesquisas foram obtidas pela publicação norte-americana *The Wall Street Journal*, que divulgou algumas das informações contidas nelas.

Nos levantamentos, feitos com jovens do Reino Unido e dos Estados Unidos, 32% das meninas adolescentes disseram que a plataforma faz com que tenham mais problemas com o corpo e 40% dos meninos adolescentes afirmaram que a rede social os estimula a fazer comparações negativas (como achar que você não é tão bom quanto as outras pessoas). Os estudos também apontam que em todos os grupos de adolescentes entrevistados houve a queixa de que a rede social reforça a ansiedade e a depressão.

O chefe do Instagram, Adam Mosseri, afirmou que está estimulando a empresa a se responsabilizar mais pelas questões levantadas pela

Converse com a turma

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP23, EF69LP03)

1. **Sugestão de resumo do texto 1:** A reportagem foca o fato de o Instagram ter bloqueado contas de menores de 13 anos, uma vez que essa é a idade mínima para ter perfil nas redes sociais. Para falar sobre o fato, cita-se como exemplo de criança famosa que teve sua conta bloqueada, o funkeiro mirim, de 8 anos, Nego Ney; esclarece que o perfil dele era controlado pela empresária do cantor, que é adulta; esclarece que a proibição de perfis de crianças abaixo de 13 anos ocorre para fins de proteção e comenta que essa regra não é clara em relação a perfis de crianças criados e controlados por adultos. Vale destacar, durante a apresentação do resumo pelos(as) estudantes, que o perfil de Nego Ney voltou ao ar, depois de algum tempo, em razão desse detalhe. A reportagem enfatiza, ainda, o fato de que, apesar da proibição, a pesquisa “TIC Kids Online Brasil” de 2019 aponta que 58% das crianças brasileiras entre 9 e 10 anos e 70% entre 11 e 12 anos têm perfil na rede. O texto traz duas pessoas para falar sobre o assunto: Rodrigo Nejm, diretor de educação da SaferNet Brasil, que compara a atuação na internet com uma ida a um parque de diversões, enfatizando que há atividades adequadas e inadequadas às diferentes faixas etárias; e Kelli Angelini, gerente da Assessoria Jurídica do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), que fala da importância de as crianças terem orientação dos pais para uso da internet, a fim de serem protegidas dos conteúdos inadequados. O texto é finalizado com dicas para usar a internet de forma segura. Peça aos(as) estudantes que retomem cada uma delas, para compartilhá-las com os(as) demais. Se considerar adequado, peça que leiam cada dica.

Sugestão de resumo do texto 2: A reportagem divulga dados de uma pesquisa realizada com jovens dos EUA e do Reino Unido, que apontam para os prejuízos do uso do Instagram à saúde mental dos(as) adolescentes. Em seguida, cita os problemas levantados pela pesquisa quanto a autoestima, aumento da ansiedade e depressão.

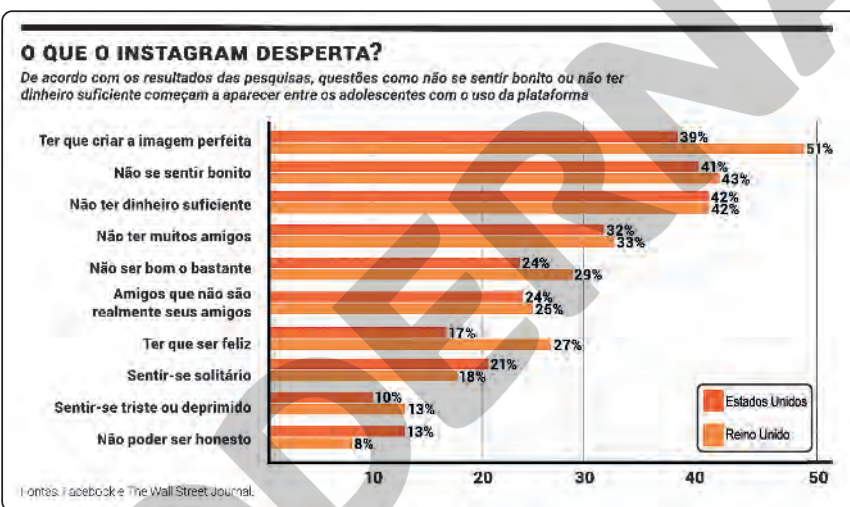
As vozes trazidas para a reportagem são de Adam Mosseri, chefe do Instagram, que declara estar estimulando a empresa a se responsabilizar pelo que acontece na plataforma; Pratiti Raychoudhury, vice-presidente e líder de pesquisa da companhia, que chama a atenção também para os dados positivos levantados pela pesquisa e critica a imprensa que apenas destacou os dados negativos. Ele traz como dados positivos o fato de que a rede ajuda as pessoas a se encontrarem e aumenta a solidariedade entre os indivíduos. Uma última voz que surge no texto é a da professora de psicologia clínica da Universidade de São Paulo, Leila Tardivo, que reforça a posição

plataforma. Já Pratiti Raychoudhury, vice-presidente e líder de pesquisa da companhia, emitiu uma nota afirmando que “adolescentes relataram experiências positivas e negativas com a mídia social” e que o jornal não publicou as questões positivas. O Facebook compartilhou o estudo completo em seu *blog*.

“O adolescente tem tendência a se achar pior do que os outros, e as redes sociais favorecem isso. Ao mesmo tempo, elas podem trazer coisas boas — ajudam as pessoas a se encontrar, umentam a solidariedade entre os indivíduos... O que precisamos é ter uma conscientização maior sobre como usar do melhor modo essas plataformas”, analisa Leila Tardivo, professora de psicologia clínica da Universidade de São Paulo (USP).

O que o Instagram desperta?

De acordo com os resultados das pesquisas, questões como não se sentir bonito ou não ter dinheiro suficiente começam a aparecer entre os adolescentes com o uso da plataforma.



* Esta matéria foi originalmente publicada na edição 178 do jornal Joca.

CATALDO, Joanna. *Jornal Joca*. 7 out. 2021. Disponível em: <https://www.jornaljoca.com.br/instagram-afeta-saude-mental-dos-adolescentes-apontam-estudos-do-facebook/>. Acesso em: 4 mar. 2022.

Converse com a turma

1. Compartilhe com os(as) colegas o resumo do texto que você leu.
2. Você acha que o texto que você leu apresenta apenas fatos ou também há expressão de opiniões?
3. Compartilhe a sua opinião sobre o modo como a jornalista tratou do assunto: você concorda com a abordagem feita?

198

de Pratiti sobre as experiências positivas e negativas que as interações na rede possibilitam, enfatizando a importância do uso consciente delas. Finalizando a reportagem, há um gráfico com dados da pesquisa que apontam para os sentimentos negativos despertados pelo uso do Instagram. Durante a roda, proponha que todos(as) os(as) estudantes observem atentamente o gráfico e, então, proponha algumas questões que promovam a compreensão dos dados que considerar mais relevantes para o momento. Também na seção **O texto em construção**, alguns dados desse gráfico serão analisados.

2. Para este momento, sugerimos que você faça um quadro na lousa, com duas colunas, uma para fato outra para opinião. Essa diferenciação será objeto de estudo na seção seguinte.

3. O objetivo desta questão é favorecer que os(as) estudantes se posicionem em relação ao tratamento dado ao fato/assunto/acontecimento nas reportagens. Quando os(as) estudantes opinarem sobre o texto, peça-lhes que explicitem com o que concordam/discordam e justifiquem. Na seção seguinte, essa discussão será mais sistematizada em torno da observação das vozes que são convocadas para compor os textos.

O texto em construção

1. Leia o boxe a seguir:

Os modos e os tempos verbais

Verbos são palavras que indicam ações (*correr, falar*), estados (*ficar, estar, permanecer*) ou fenômenos da natureza (*chover, trovejar*). Fazem referência a algo que se realiza em um determinado momento no tempo (presente, passado ou futuro). Podem estar na **forma infinitiva** – como apareceram aqui entre parênteses – ou conjugados em uma das formas a seguir:

Modo indicativo (expressa realização certa):

Ele critica / criticou / criticará todos.

Modo subjuntivo (expressa realização duvidosa):

Que ele critique, se quiser.

Quando ele criticar alguém, será um milagre.

Se ele criticasse algo, seria bom.

Modo imperativo (expressa solicitação, ordem ou conselho):

Critique o que quiser!

- a) Volte ao texto que você leu e observe os verbos sublinhados. Em seguida, em seu caderno, copie o quadro abaixo e faça como os modelos: assinale a coluna que indica o tempo verbal adequado e, depois, complete com a forma infinitiva de cada verbo.

O uso dos tempos verbais no texto					
	Verbo retirado do texto	Tempo presente	Tempo passado	Tempo futuro	Forma infinitiva do verbo
Texto 1	Bloqueia	x			Bloquear
	Abriu		x		Abrir
Texto 2	Afeta	x			Afetar
	Disseram		x		Dizer

No caderno, fazer mais 15 linhas para preencher com os verbos sublinhados no texto que você leu.

- b) Depois de copiar no caderno os verbos sublinhados, complemente a tabela com mais três verbos que você encontrar na reportagem que você leu.
- c) Nessa tabela, qual tempo verbal ocorre com mais frequência?
- d) Que efeito o uso predominante desse tempo verbal produz em relação ao fato abordado pela reportagem?
- e) A predominância desse tempo verbal no texto que você leu expressa a ideia de algo com realização certa (**modo indicativo**), duvidosa (**modo subjuntivo**) ou indica uma solicitação, ordem ou conselho (**modo imperativo**)?

Passado: foram, afirmaram, afirmou, emitiu. Infinitivo: apontar, fazer, estimular, reforçar, ter, favorecer, aumentar, precisar, analisar, ir, afirmar, afirmar, emitir.

1b. Texto 1: outros no presente: sobe, afirma, circulam. Outros no passado: voltou, anunciou, havia. Infinitivo: subir, afirmar, circular, voltar, anunciar, haver. Texto 2: outros no presente: está, desperta, começam, além de locuções como "pode ter"; outros no passado: afirmou, relataram, compartilharam. Infinitivo: estar, despertar, começar, ter. Professor(a), há alguns verbos utilizados em outros modos, mas também no presente ou no futuro do subjuntivo e no imperativo. Caso os(as) estudantes os apontem, comente suas especificidades. Em questão posterior será destacado o uso do imperativo nas dicas do texto 1.

1c. Espera-se que os(as) estudantes percebam que há o predomínio do tempo presente em ambos os textos, embora no texto 1 também seja alta a ocorrência do passado.

1d. O uso predominante desse tempo verbal causa um efeito de frescor, de atualidade ao fato/assunto/acontecimento abordado na reportagem.

1e. Expressam a ideia de certeza sobre o fato, de algo que realmente aconteceu.

O texto em construção

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP17, EF06LP04, EF06LP05)

Propomos que esta seção seja realizada individualmente e compartilhada com a turma posteriormente. Nesse sentido, você pode planejá-la como uma atividade a ser realizada em casa.

1. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP17, EF06LP04, EF06LP05)

1a. Professor(a), oriente os(as) estudantes a fazerem o levantamento dos verbos destacados apenas no texto que leram. No momento da discussão da questão no coletivo, eles(as) poderão compartilhar os resultados dos dois textos, de modo que nos itens c, d, e possam consolidar as análises dos aspectos propostos. **Texto 1** - Presente: são, falam, determinam, é, tem, existe, são, afirmam. Passado: foi, estourei, explicou, desapareceu. Infinitivo: ser, falar, determinar, ser, ter, existir, ser, afirmar, ir, estourar, explicar e desaparecer. **Texto 2** - Presente: apontam, faz, estimula, reforça, tem, favorecem, aumentam, precisamos, analisa.

1f. O uso do modo indicativo explicita o grau de certeza que se tem sobre o que se pensa a respeito do assunto e sobre os dados e fatos apontados nos textos.

2. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP17, EF06LP04, EF06LP05, EF67LP37) O uso dos verbos no modo imperativo reforça a ideia de aconselhar ou, como o texto explicita, fornecer “dicas” para usar a internet de forma segura.

3. HABILIDADE FAVORECIDA: (EF67LP04)
Texto 1: 1 - Fato; 2 - Fato; 3 - Fato; 4 - Opinião.
Texto 2: 1 - Fato; 2 - Fato; 3 - Opinião; 4 - Fato. Professor(a), depois de negociarem essa resposta, proponha que os(as) estudantes releiam os trechos 1 e 3 da tabela do texto 2 e respondam: *qual a relação entre esses dois trechos?* O objetivo dessa questão é os(as) estudantes perceberem que o trecho 3 é uma opinião expressa sobre o fato indicado no trecho 1.

f) Copie a alternativa que melhor explica o efeito que o uso desse modo verbal ajuda a dar ao texto:

- O uso do modo subjuntivo ajuda a dar ênfase na dúvida que se tem sobre os dados, fatos e opiniões apontados em ambos os textos.
- O uso do modo indicativo explicita o grau de certeza que se tem sobre o que se pensa a respeito do assunto e sobre os dados e fatos apontados nos textos.

2. Observe que, no Texto 1, nas “Dicas para usar a internet de forma segura”, os verbos utilizados no início das orações estão todos no modo imperativo: *Não compartilhe, Não confie, Só fale, Acesse, Peça ajuda*. Releia o box sobre o uso desse modo verbal e explique: por que ele foi usado nesse trecho da reportagem?

3. Leia as informações do box a seguir.

Fato x opinião

Fato é aquilo que não se pode discutir, que se apresenta como uma verdade incontestável, que pode ser comprovada.

Opinião é aquilo que se pensa sobre um fato, como se olha para ele; o que pode ser fonte de discussão.

- Em seu caderno, copie e separe as frases abaixo em duas colunas, de acordo com o que elas expressam: fato ou opinião. Se necessário, releia os trechos dos textos em que elas aparecem.

Texto 1	
1	Com mais de um milhão de seguidores no Instagram, a página do funkeiro Nego Ney, de 8 anos, foi bloqueada em setembro.
2	Segundo ele, o perfil, controlado há três meses pela empresária do cantor, desapareceu sem nenhum aviso, mas já voltou ao ar.
3	A proteção a informações de crianças (como o nome) abaixo dessa idade é determinada por uma lei federal norte-americana, seguida pelas plataformas criadas nos Estados Unidos.
4	“É uma grande preocupação ver crianças e adolescentes interagindo em redes sociais sem orientação dos pais e muitas vezes expostos a conteúdos inadequados”, afirma Kelli Angelini, gerente da Assessoria Jurídica do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br).
Texto 2	
1	O uso do Instagram (plataforma para maiores de 13 anos) pode ter efeitos negativos na saúde mental dos adolescentes, segundo estudos feitos nos últimos três anos pela Meta, empresa dona da rede social Facebook.
2	Os estudos também apontam que em todos os grupos de adolescentes entrevistados houve a queixa de que a rede social reforça a ansiedade e a depressão.
3	“O adolescente tem tendência a se achar pior do que os outros, e as redes sociais favorecem isso. Ao mesmo tempo, elas podem trazer coisas boas — ajudam as pessoas a se encontrar, aumentam a solidariedade entre os indivíduos... O que precisamos é ter uma conscientização maior sobre como usar do melhor modo essas plataformas”, analisa Leila Tardivo, professora de psicologia clínica da Universidade de São Paulo (USP).
4	De acordo com os resultados das pesquisas, questões como não se sentir bonito ou não ter dinheiro suficiente começam a aparecer entre os adolescentes com o uso da plataforma.

4. No Texto 2, um dos entrevistados faz uma crítica à imprensa que divulgou os resultados da pesquisa.
- Qual é a crítica?
 - Considerando essa crítica e a participação das outras vozes no Texto 2, você diria que a abordagem feita pela jornalista mostra “os dois lados da moeda”? Explique.
5. Quando expressamos uma opinião sobre algo, é importante que ela seja fundamentada em dados, fatos, experiências ou outros tipos de informações que demonstrem que há razões para termos determinada opinião. Chamamos a essas razões de **argumentos**.
- Na questão 3, você separou o que era fato do que era opinião. Agora, volte ao levantamento feito das opiniões expressas, retome os trechos dos textos nos quais elas aparecem e responda ao que se pede:
 - Se você fosse defender que fosse permitida às crianças menores de 13 anos participar nas redes sociais, quais argumentos poderiam ser usados para defender essa posição?
 - E que argumentos você poderia usar se assumisse a posição de que as redes sociais fazem mal às crianças e que é correta a regra que permite a criação de perfis a partir de 13 anos?
6. Leia a seguir alguns tipos de argumento que nos orientam sobre de que maneira podemos elaborar nossas opiniões.

Tipos de argumento

Argumentos de autoridade: citação da fala de algum(a) especialista no assunto ou de dados de pesquisa para sustentar o seu ponto de vista sobre o tema.

Argumentos de princípio: citação de valores e direitos garantidos por lei ou fortemente aceitos por um grupo social.

Argumentos com relação de causa e consequência: os argumentos são apresentados como “efeitos”, isto é, como consequência de uma ideia antes apresentada.

Argumentos por exemplificação: são apresentados fatos que ilustram a ideia defendida.

- Podemos afirmar que os dados da pesquisa são utilizados como argumentos no Texto 1?
- Que tipo de argumento podemos elaborar com os dados disponíveis no Texto 1?

As vozes dando o tom

As citações que aparecem nos textos representam as vozes às quais as jornalistas recorreram para legitimar as informações expostas. Essas vozes ajudam a construir a abordagem que elas pretendem fazer sobre o fato, assunto ou acontecimento que será desenvolvido, além de darem mais credibilidade às informações apresentadas no texto.

Argumentar

É mais do que dar uma opinião: é justificá-la, sustentá-la, isto é, defendê-la com argumentos (ideias, dados ou fatos) para tentar convencer o(a) ouvinte ou o(a) leitor(a) sobre o seu ponto de vista.

4. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP03, EF06LP01)

4a. O vice-presidente e líder de pesquisa do Instagram critica a escolha do jornal de divulgar apenas os dados negativos da pesquisa, excluindo o que há de positivo.

4b. Espera-se que os(as) estudantes destaquem a participação da professora de psicologia que fala sobre as “coisas boas”, como ajudar as pessoas a se encontrar e aumentar a solidariedade entre os indivíduos. Entretanto, ainda assim, o que se destaca da pesquisa são os aspectos negativos do uso da rede social em foco.

5. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP04, EF67LP05)

5a.I. Os argumentos que podem ser usados para fundamentar a opinião a favor das redes devem se basear nas seguintes ideias e dados: a internet e as redes ajudam as pessoas a se encontrar e aumentam a solidariedade entre os indivíduos; há conteúdos adequados e inadequados, só é preciso educar para o uso.

5a.II. Os argumentos para fundamentar essa posição devem se basear nas seguintes ideias e dados: nas redes sociais as crianças podem ser expostas a conteúdos inadequados, sem orientação dos pais; há pesquisas que indicam que as redes sociais despertam sentimentos negativos que prejudicam a autoestima, aumentam a ansiedade e a depressão.

6. HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP05)

6a. Ajude os(as) estudantes a perceberem que sim, podem ser utilizados como argumentos tanto os dados negativos quanto os positivos, que não aparecem no texto, segundo apontado pelo vice-presidente. Aprofunde a questão, problematizando com eles(as) o fato de que a reportagem foi tendenciosa ao mostrar apenas os dados negativos da pesquisa e que essa escolha faz parte da construção de um sentido pretendido pela reportagem. Professor(a), é importante enfatizar que um fato também pode ser utilizado como argumento na defesa de uma opinião, resultando em um argumento de exemplificação. Veja: “O fato de que *a proteção a informações de crianças (como o nome) abaixo dessa idade é determinada por uma lei federal norte-americana, seguida pelas plataformas criadas nos Estados Unidos, pode ser usado como um exemplo de que o governo e as plataformas fazem o que é possível para proteger as crianças.*” O trecho em negrito representa uma opinião.

6b. Argumentos de autoridade, já que se trata de dados de pesquisa.

7. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP29, EF69LP33)

7a. O gráfico apresenta dados da pesquisa coletados entre adolescentes que indicam o impacto negativo que o uso desse aplicativo/dessa rede social tem sobre eles. O uso do gráfico é importante porque traz em detalhe esses dados, com a finalidade de dar ênfase aos impactos negativos apurados.

7b. Ajude os(as) estudantes a perceberem que, embora seja possível compreender a reportagem sem esses dados, a exclusão do gráfico impossibilitaria o acesso à relação dos sentimentos despertados e poderia enfraquecer o efeito de sentido persuasivo e de dar credibilidade aos dados citados no texto. Ou seja, ele complementa e legitima as informações do corpo da reportagem. Reforce o uso do gráfico como parte da composição da reportagem, do que se pretende dizer no texto.

7c. Argumentação de autoridade.

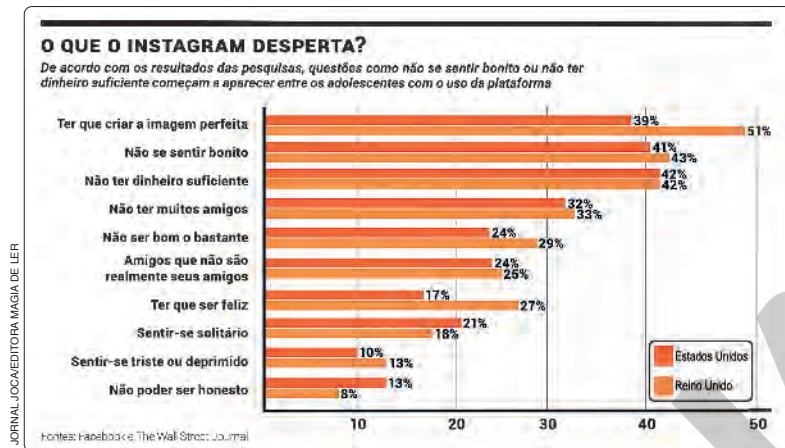
8. Professor(a), ajude os(as) estudantes a sintetizarem o tipo de informação no qual os jornalistas se apoiam para a elaboração das reportagens. A primeira reportagem parte de um fato relacionado a uma celebridade mirim para, então, destacar uma lei e apresentar dados de uma pesquisa relacionados a esse fato, e finaliza com orientações sobre como usar a internet de forma segura. Esse texto não é, portanto, um texto de divulgação científica, embora se utilize de dados de uma pesquisa, em certo momento. Já o segundo texto é todo organizado para divulgar dados de estudos realizados com uso de metodologia científica: houve a seleção de um público a ser investigado ao longo de três anos com a finalidade de investigar a relação entre saúde mental e uso de redes sociais; os dados foram tratados e analisados, resultando em um relatório. Na reportagem, foram utilizados dados dessa pesquisa, além de entrevista com um dos responsáveis e também com uma psicóloga que analisou os dados. Pergunte-lhes que tipo de ciência foi convocada para esses estudos, considerando o tema e a especialista convidada para opinar sobre os resultados da pesquisa, de modo que conclua que os estudos se apoiaram nas ciências humanas.

9. HABILIDADE FAVORECIDA: (EF69LP29)

9a. Professor(a), ajude os(as) estudantes a perceberem que, nas dicas do que fazer ou não fazer, estão implicados os riscos: compartilhar informações pessoais com quem não se conhece; encontrar pessoas mal-intencionadas; ser incomodado por essas pessoas e acessar informações não confiáveis.

9b. **HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP15, EF69LP25)** Resposta pessoal. Professor(a), insista na apresentação da justificativa ao posicionamento dos(as) estudantes sobre essa questão e coloque

7. Reveja agora o gráfico apresentado no Texto 2.



- Que tipo de informação ele apresenta e com que finalidade é usado na reportagem?
- Ele poderia ser dispensado? Explique.
- Utilizar esses dados para elaborar um argumento significa recorrer a que tipo de argumento?

8. Considerando o que foi estudado sobre os textos de divulgação científica, você classificaria essas reportagens como exemplos de textos de divulgação científica?

9. Leia as dicas para uso seguro da internet apresentadas no Texto 1 e, após analisá-las, responda:

- Quais delas poderiam ser convertidas em riscos a que as crianças podem estar expostas ao usar a internet?
 - Considerando os riscos indicados na questão anterior, você acredita que todas as crianças com menos de 13 anos estão preparadas para enfrentá-los? Explique.
 - Os riscos que você apontou poderiam ser usados como base de argumentos para qual das opiniões a seguir?
 - As crianças menores de 13 anos necessitam ser orientadas sobre como se comportar na internet e não têm o amadurecimento adequado para frequentar redes sociais.
 - A internet e as redes sociais têm seus pontos negativos, mas também têm pontos positivos dos quais as crianças podem se beneficiar.
10. Para concluir a discussão, retome com os(as) colegas as opiniões de todos(as) sobre a regra de uso das redes sociais que não permite o acesso de crianças até 12 anos.
- Você concorda com as razões apontadas nas duas reportagens lidas? Explique sua posição com argumentos.

Vamos lembrar

Textos de divulgação científica

São textos cuja finalidade é divulgar para o público leigo os conhecimentos produzidos em pesquisas e estudos realizados pelas diversas ciências. Os textos de divulgação científica podem aparecer em revistas e jornais (impresos e digitais) e em blogs especializados.

202

em jogo problemáticas como: *Vocês acham que todas as crianças recebem orientação dos pais? Um adulto consegue enganar uma criança? É fácil saber o que é confiável e o que não é confiável nessa idade?*

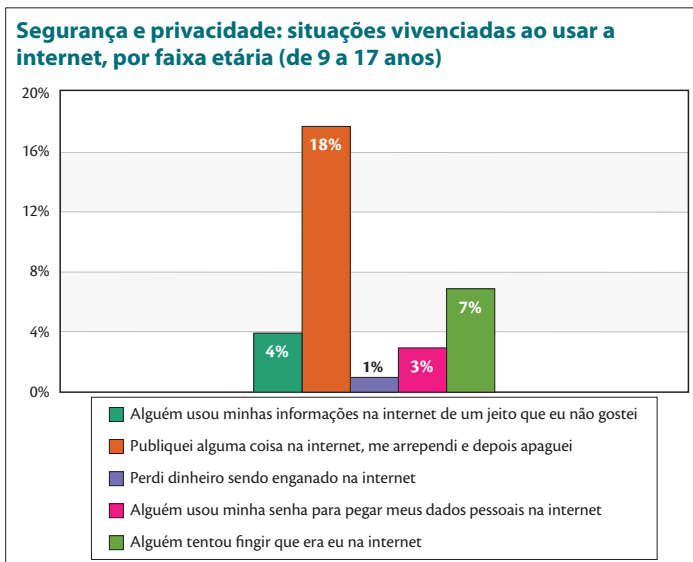
9c. Como base da primeira opinião.

10. **HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP11, EF69LP15, EF69LP25, EF67LP24)** Durante a escuta, proponha que os(as) estudantes tomem nota dos argumentos apresentados para, no final da discussão, realizar um registro coletivo com eles, separando-os em colunas, de acordo com a posição assumida (por exemplo, uma coluna para SIM, outra para NÃO e outra para EM PARTE). Essa categorização dos argumentos antecipa o trabalho com os movimentos argumentativos (de sustentação, refutação e negociação), que serão abordados nos próximos volumes. Você pode ser o escriba e aproveitar o momento para exercitar a textualização dos argumentos: o(a) estudante apresenta seu argumento e a turma toda ajuda a textualizá-lo. Essa atividade pode contribuir muito para o momento da produção dos comentários e/ou das cartas do leitor, na seção de produção de textos.

Atividade 2 – Leitura e discussão de gráficos da pesquisa *Tic Kids online Brasil (2016 e 2019)*

Junte-se a um(a) colega para a leitura e reflexão sobre alguns gráficos da pesquisa *Tic Kids online Brasil*, que apresenta dados sobre uso excessivo, segurança e privacidade das crianças e dos(as) adolescentes na internet.

1. Este primeiro gráfico apresenta dados da pesquisa realizada em 2015, divulgados em 2016. Leia e reflita sobre as questões propostas.



Fonte: **Cetic.br**. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/kidsonline/2015/criancas/G16/>. Acesso em: 12 abr. 2018.

- a) O que as barras coloridas do gráfico representam?
- b) Qual é a pergunta respondida pelas pessoas entrevistadas que gerou esse gráfico?
- c) Com base nos índices levantados no gráfico, o que seria privacidade para você? E por que isso é importante?
- d) Quais são os problemas mais e menos apontados na pesquisa com relação ao uso da internet?
- e) Você acredita que o gráfico demonstra que crianças e adolescentes brasileiros não compreendem muito bem o que pode ser compartilhado na rede e os cuidados que se deve ter para proteger seus dados? Por quê?
- f) Por que você acha que o maior problema apontado no gráfico é o arrependimento por ter publicado alguma coisa?
- g) Você ou algum(a) colega já vivenciou alguma das situações apresentadas no gráfico? Se sim, o que aconteceu?

1c. Respostas pessoais. Professor(a), por meio dos pontos levantados no gráfico, busque elaborar com os(as) estudantes como poderiam definir um conceito coletivo de **privacidade**.

1d. Espera-se que os(as) estudantes observem que o maior problema apontado no gráfico foi o(a) internauta ter publicado algo na internet e ter se arrependido e apagado (18%, cor laranja); e o problema menos apontado foi ter perdido dinheiro sendo enganado(a) na internet (1%, roxo). Quanto à segunda parte da pergunta, caso sejam usuários(as) da internet, promova com a turma um levantamento sobre os problemas que já tiveram, partindo dos listados no gráfico e ampliando, se for o caso. Se considerar pertinente, proponha que montem um gráfico ou uma tabela considerando o total da turma como o número de respondentes. E, se for o caso, proponha uma parceria com o(a) professor(a) de Matemática para ajudá-los(as) a montarem um gráfico com os dados coletados.

1e. Resposta pessoal. Professor(a), ajude os(as) estudantes a perceberem que, considerando a quantidade de pesquisados que afirmaram ter publicado algo e apagado depois, por arrependimento, uma parte pode realmente não ter certeza do que é adequado ou não compartilhar. Entretanto, os dados não são suficientes para generalizar a afirmação de que as crianças e os(as) adolescentes brasileiros(as) não compreendem a importância da privacidade por duas razões: (1) 18% é um número significativo, mas não representa a maioria dos(as) entrevistados(as); (2) a pesquisa foi feita por amostragem e representa o total de 19.618.251 entrevistados(as) entre 9 e 17 anos.

1f. **HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP33)** Resposta pessoal. Provavelmente, entre as respostas será apontado o problema da exposição e de suas consequências quando resulta em algo negativo, como a viralização de um vídeo ou uma imagem que fere a privacidade e a autoestima. Cabe também comentar com os(as) estudantes que a facilidade de manipular imagens, com o uso de aplicativos acessíveis a todos, pode levar à divulgação de algo alterado como se fosse original/verdadeiro. Mesmo a produção de memes a partir de imagens disponíveis na internet – em que a manipulação é explícita e declarada – pode ser ofensiva e causar danos à imagem das pessoas. Também a publicação de uma mensagem em redes sociais ou em aplicativos de mensagens instantâneas pode ser motivo de arrependimento, visto que, mesmo depois de excluída, continua circulando, dada a rapidez e amplitude do compartilhamento. Após a discussão, proponha que, coletivamente, a turma elabore um

Atividade 2

1a. Professor(a), ajude os(as) estudantes a lerem o gráfico, o título e a legenda. Espera-se que eles(as) observem que cada uma das cores indica os tipos de usos que os(as) entrevistados(as) fazem da internet e que o tamanho das barras indica o número de pessoas que fizeram referência a cada um desses usos. Resposta: 4% dos(as) entrevistados(as) (barra verde-escura) responderam que alguém usou as suas informações na internet de um jeito que ele(a) não gostou; 18% (barra laranja) diz ter publicado algo na internet que se arrependeu e apagou depois; 1% (barra roxa) diz ter perdido dinheiro sendo enganado(a) na internet; 3% (barra rosa) afirma que alguém usou sua senha para pegar seus dados na internet; e 7% dos(as) entrevistados(as) (barra verde-clara) responderam que alguém tentou se passar por eles(as) na internet.

1b. Espera-se que os(as) estudantes possam inferir que a pergunta geral deve ter sido algo como “Que problemas você já enfrentou ao usar a internet?”.

título para uma reportagem sobre o tema, no qual fosse destacado esse dado. Sugestão: 18% dos entrevistados dizem já ter se arrependido de publicar algo na internet, segundo dados da **Tic Kids Online Brasil**.

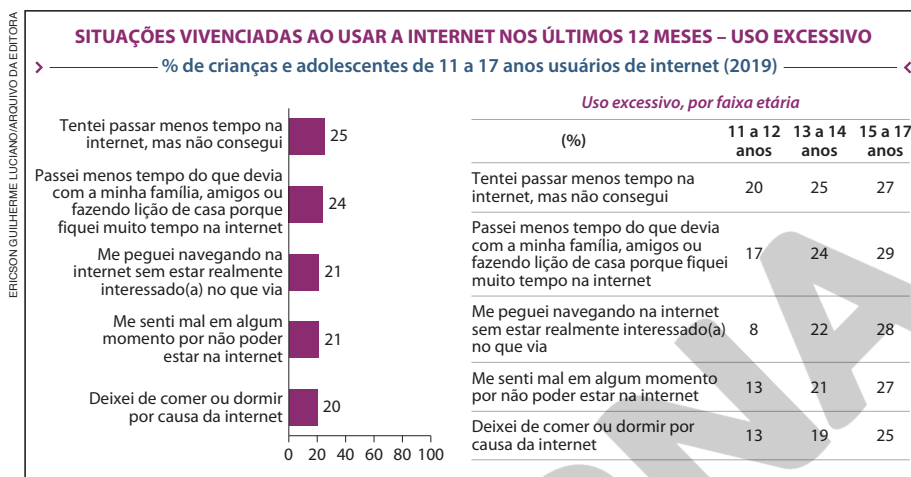
1g. Resposta pessoal. Nesse momento exerça uma escuta atenta para identificar eventuais casos em que será necessário enfatizar a necessidade de adotar medidas de segurança para o uso da internet. Vale a pena também envolver os pais em discussões a esse respeito. Sugerimos para você a leitura do texto “Pais precisam se engajar para evitar uso descontrolado das redes”, no qual o psicólogo Cristiano Nabuco fala sobre o engajamento parental como uma das soluções para o uso seguro da internet. Disponível em: <https://cangurunews.com.br/psicologo-cristiano-nabuco-fala-sobre-criancas-e-redes-sociais/>. Acesso em: 9 jul. 2022.

2a. O gráfico pode ser utilizado como argumento contrário ao acesso livre à internet e às redes sociais, já que mostra, com dados, que as crianças e adolescentes dessa faixa etária não conseguem encontrar um equilíbrio entre as demandas virtuais e as demandas presenciais, configurando um uso excessivo e, portanto, prejudicial das ferramentas digitais.

2b. Resposta pessoal. Professor(a), como trabalho complementar, tendo em vista os dados trazidos pelos dois gráficos, considere discutir com a turma questões e pesquisas voltadas à reflexão sobre segurança e saúde na internet. Sugerimos explorar com os(as) estudantes o *site* Internet Segura, disponível em: <https://www.internetsegura.pt/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

2c. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP13) Resposta pessoal. Proponha elaborar uma lista de medidas/ações coletivas que possam colaborar para que se encontre um equilíbrio entre atividades realizadas no ambiente virtual e atividades envolvendo interações presenciais. Entre as ações eles(as) poderão citar, por exemplo: definir um tempo máximo de uso da internet por semana; elaborar uma agenda semanal com todas as atividades previstas para serem realizadas, procurando realizar mais atividades presenciais do que virtuais; respeitar as horas de refeição e de sono, evitando abrir exceções; acessar a internet apenas quando houver necessidade de usar algum serviço ou realizar alguma atividade essencial, que não possa ser realizada de outro modo etc.

- 2.** Observe outro gráfico com dados da pesquisa realizada pelo **Cetic.br** em 2019, sobre uso excessivo de internet entre crianças e adolescentes.



Fonte: **Tic Kids online Brasil 2019** – Principais resultados, p. 19. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 5 mar. 2022.

- O gráfico acima pode ser utilizado como argumento contrário ou favorável ao acesso livre das crianças e adolescentes à internet e às redes sociais? Explique.
- Você acredita que os pontos levantados nesses dois gráficos representam questões relevantes para pensarmos sobre o nosso comportamento nas redes sociais? Por quê?
- Na sua opinião, que medidas podemos tomar para evitar tais fatos e suas consequências?

Produção de texto

Conhecendo o gênero: cartas de leitor e comentários na internet

Depois de ler, discutir e opinar sobre o uso da internet e das redes sociais por crianças com menos de 13 anos, o que acha de elaborar um texto escrito com sua opinião a respeito desse assunto ou outro já abordado em textos jornalísticos? Como e onde você poderia compartilhar a sua opinião, quando lê uma reportagem ou qualquer outro texto jornalístico?

Isso é o que você e sua turma vão estudar agora!



Atividade 1 – O que são, para que servem e onde circulam as cartas de leitor e os comentários na internet

Atualmente, muitos *sites* de revistas e jornais ou mesmo *blogs* jornalísticos ou pessoais têm um espaço reservado para o leitor manifestar a sua opinião sobre o que leu.

Alguns desses meios de comunicação têm um espaço destinado a publicar trechos de cartas que os leitores enviam com opiniões sobre o próprio veículo e/ou sobre os textos jornalísticos publicados. Essas cartas são conhecidas como **cartas de leitor**.

Quando se trata de espaços dedicados ao leitor em *sites* e *blogs* jornalísticos, esses textos costumam ser chamados também de **comentários na internet**. Neles, o leitor pode se posicionar apresentando justificativas que sustentem a sua opinião.

1. Observe os textos abaixo.

TUDO SOBRE ROBÔS

Olá, revista CHC. Eu estou muito interessado em saber tudo sobre robôs. Tenho 10 anos e quero saber quem inventou, quando foi criado o primeiro robô e se era grande ou pequeno.

J. V. S. F. Mutum/MG.

A CHC 212 traz um artigo sobre robôs. Abraços!

PRÉ-HISTÓRICOS

Olá, li a reportagem da CHC 99 “Do ovo ao churrasquinho”. Gostaria de dar minha opinião. Eu nunca iria saber que os dinossauros foram extintos há 65 milhões de anos. Muito menos que as fêmeas herbívoras que cuidavam de seus ninhos eram chamadas de lagartos “boa mãe”, porque protegiam seus filhos dos predadores. Gostaria de que publicassem sobre os animais mais perigosos do mundo.

M. B. A. Itapeva/SP.

Parece só história, mas os dinossauros povoaram a Terra e ganharam muitos artigos na CHC. Leia mais nas edições 157 e 220.

Ciência Hoje das Crianças. Rio de Janeiro, ano 29, n. 284, nov. 2016. p. 28-29.

- a) Onde foram publicados esses textos, quem os escreveu e com qual objetivo?
- b) Analise as duas cartas de leitor, procurando identificar as “partes” que as compõem: como esses leitores as iniciam, o que escrevem no desenvolvimento delas e como as terminam.

e dar uma satisfação ao leitor. Professor(a), informe à turma que a carta de leitor escrita por um menino de Minas Gerais e a outra por uma leitora do interior do estado de São Paulo aparecem apenas com as iniciais dos nomes dos leitores para preservar suas identidades.

1b. Espera-se que os(as) estudantes observem que nas duas cartas é possível notar que há um título. Em seguida, aparecem os textos dos leitores em que se apresentam, e depois trazem a sua opinião sobre a revista ou a matéria lida, expondo um questionamento ou pedido ao veículo. Geralmente, as cartas de leitor finalizam o texto com uma despedida ou um agradecimento. Professor(a), chame a atenção para o modo como a revista organiza as cartas, formulando títulos, que anunciam aos leitores da revista os assuntos nelas tratados.

Produção de texto

Atividade 1

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP16)

1a. Espera-se que os(as) estudantes reconheçam que há cartas de leitor seguidas de comentários do editor/responsável por responder aos leitores. As cartas de leitor foram publicadas na revista **Ciência Hoje das Crianças (CHC)**. Na carta de leitor “Tudo sobre robôs”, o autor revela seu interesse sobre robôs e faz vários questionamentos à revista sobre o assunto. Na carta de leitor “Pré-históricos”, a autora gostaria de dar sua opinião sobre a revista, indicando que “nunca” teria como saber sobre as informações de dinossauros publicadas na CHC; ao final, pede que publiquem matéria sobre “os animais mais perigosos do mundo”. Abaixo de cada uma das cartas, há a publicação de uma “resposta” a elas, que foi escrita pelos responsáveis por responder

2. A seguir, você vai encontrar alguns títulos de textos jornalísticos acompanhados das linhas finas (os “olhos”).

Vamos lembrar

A expressão **fake news** em inglês significa “notícia falsa”. Atualmente é grande o número de boatos e informações falsas que circulam como se fossem verdadeiras, em jornais, televisão, rádio, redes sociais, blogs etc.

Texto 1

Com eleição chegando, adolescentes têm aula sobre fake news

Escolas oferecem curso de “cidadania digital”, com apoio de aplicativo

Folha de S.Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/05/com-eleicao-chegando-adolescentes-tem-aula-sobre-fake-news.shtml>. Acesso em: 3 mar. 2022.

Texto 2

WhatsApp eleva idade mínima para usuários na União Europeia

Aplicativo de mensagens atende às novas normas da UE e adota regras mais duras que o Facebook

Folha de S.Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/04/whatsapp-eleva-idade-minima-para-usuarios-na-uniao-europeia.shtml>. Acesso em: 20 abr. 2022.

Texto 3

Rede social não é lugar para criança

Uma pesquisa mostra que mais de 60% das crianças brasileiras com 7 a 12 anos se expõem em serviços como Facebook e WhatsApp. [...]

Época. Disponível em: <https://epoca.globo.com/vida/experiencias-digitais/noticia/2015/10/rede-social-nao-e-lugar-para-crianca.html>. Acesso em: 3 mar. 2022.

Texto 4

A lição da era digital

O principal estudo mundial sobre educação comprova que computadores melhoram o desempenho dos alunos. Só falta o Brasil aprender isso

Época. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDR73900-6014,00.html>. Acesso em: 3 mar. 2022.

Clipe

A **União Europeia (UE)** foi criada em 1992 e forma um bloco econômico e político com 28 Estados-membros. São integrantes da UE: Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Chipre, Croácia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Polónia, Portugal, República Tcheca, Romênia e Suécia.

O Reino Unido, por meio de um plebiscito em junho de 2016, decretou a saída do bloco. Com a UE, permitiu-se a livre circulação de serviços, produtos e pessoas.

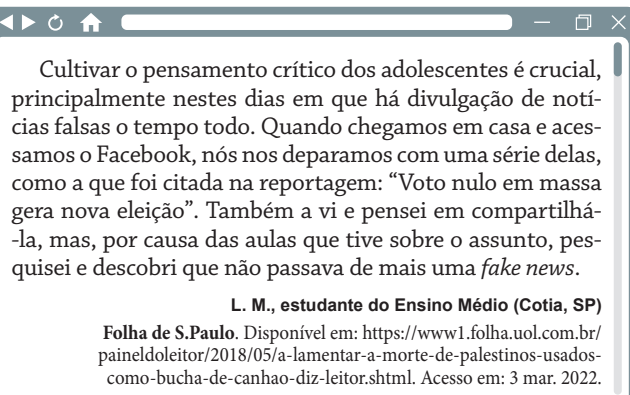
ILUSTRAÇÕES: ANDERSON DE ANDRADE
PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Atividade 1 (Cont.)

2a. Texto A – Texto 1; Texto B – Texto 3;
Texto C – Texto 2; Texto D – Texto 4.

- a) Releia os títulos e relacione cada um deles com os comentários e as cartas de leitor a seguir.

Texto A – carta de leitor



Cultivar o pensamento crítico dos adolescentes é crucial, principalmente nestes dias em que há divulgação de notícias falsas o tempo todo. Quando chegamos em casa e acessamos o Facebook, nós nos deparamos com uma série delas, como a que foi citada na reportagem: “Voto nulo em massa gera nova eleição”. Também a vi e pensei em compartilhá-la, mas, por causa das aulas que tive sobre o assunto, pesquisei e descobri que não passava de mais uma *fake news*.

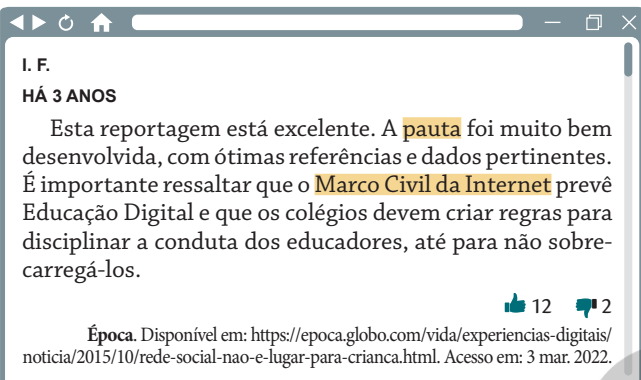
L. M., estudante do Ensino Médio (Cotia, SP)
Folha de S.Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2018/05/a-lamentar-a-morte-de-palestinos-usados-como-bucha-de-canhao-diz-leitor.shtml>. Acesso em: 3 mar. 2022.

Glossário

Pauta: conjunto de orientações que, normalmente, os repórteres recebem antes de escrever uma reportagem. Descreve alguns princípios e como deve ser conduzida a reportagem – com quem deverão falar, onde e como, por exemplo.

Marco Civil da Internet: lei que regula o uso da internet no Brasil e estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para quem usa a rede.

Texto B – comentário na internet



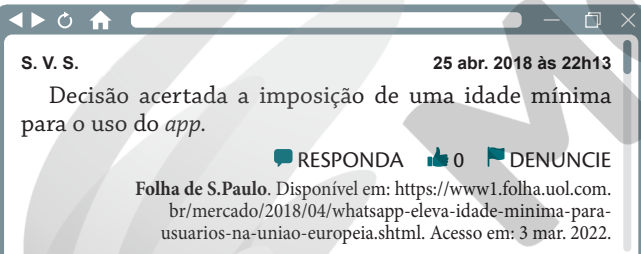
I. F.
HÁ 3 ANOS

Esta reportagem está excelente. A **pauta** foi muito bem desenvolvida, com ótimas referências e dados pertinentes. É importante ressaltar que o **Marco Civil da Internet** prevê Educação Digital e que os colégios devem criar regras para disciplinar a conduta dos educadores, até para não sobrecarregá-los.

👍 12 👎 2

Época. Disponível em: <https://epoca.globo.com/vida/experiencias-digitais/noticia/2015/10/rede-social-nao-e-lugar-para-crianca.html>. Acesso em: 3 mar. 2022.

Texto C – comentário na internet



S. V. S. 25 abr. 2018 às 22h13

Decisão acertada a imposição de uma idade mínima para o uso do *app*.

🗨️ RESPONDA 👍 0 🚩 DENUNCIE

Folha de S.Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/04/whatsapp-eleva-idade-minima-para-usuarios-na-uniao-europeia.shtml>. Acesso em: 3 mar. 2022.



WEBERSON SANTIAGO/ARQUIVO DA EDITORA

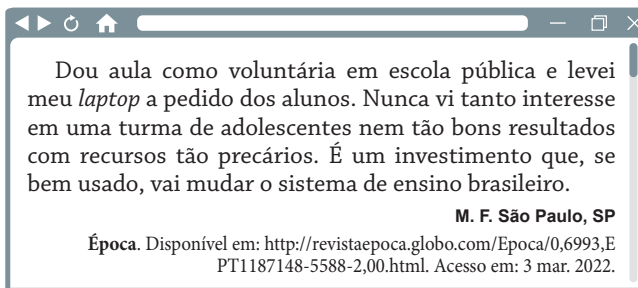
2b. Espera-se que os(as) estudantes reconheçam que os autores dos comentários de internet e cartas de leitor apresentaram opiniões variadas, mas que, de forma geral, estão de acordo com as matérias indicadas. O autor do Texto A comenta a matéria **Com eleição chegando, adolescentes têm aula sobre fake news**. O autor do Texto B, **Rede social não é lugar para criança**. Texto C, **WhatsApp eleva idade mínima para usuários na União Europeia**. Texto D, **A lição da era digital**.

2c. Espera-se que os(as) estudantes reconheçam que tanto os comentários de internet quanto as cartas de leitor apresentam opiniões sobre fatos e/ou veículos específicos. Os(As) estudantes podem observar, no entanto, que os comentários de internet tendem (mas nem sempre) a ser curtos – quando um comentário de internet foge a essa regra, muitas vezes é reconhecido ou denominado como “textão”. Outro aspecto que podem notar é que nas cartas de leitor há uma tendência a indicar o local de procedência da carta, enquanto a referência dos comentários de internet destaca-se mais (automaticamente) pelo instante em que foram feitos.

2d. Espera-se que os(as) estudantes reconheçam que, de forma geral, os autores dos comentários apresentaram opiniões de forma respeitosa e, em alguns casos, elogiosas. Professor(a), comente com os(as) estudantes que, em nossos dias, proliferam ódio e discriminação na internet e que, conseqüentemente, muitos(as) jovens e crianças acabam sofrendo com isso. Discuta com eles(as) a importância de compreenderem como os comentários de internet também podem estar relacionados a esse fenômeno. **HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP01)**

Leia com eles(as) o box **Vale a pena ler**, que dá destaque ao problema, e enfatize que embora a circulação de discursos de ódio não seja algo novo (haja vista as ocorrências de discriminação na história contra raças, credos etc.), esse problema foi acentuado pela internet por se tratar de um ambiente em que os usuários podem publicar facilmente seus textos que têm um grande alcance de público. Ao longo da coleção esse tema voltará a permear muitas das discussões no campo jornalístico/midiático.

Texto D – carta de leitor



- b) Os comentários na internet e as cartas de leitor relacionados aos títulos das notícias apresentam opiniões sobre os assuntos das matérias que comentam?
- c) Volte aos comentários na internet e às cartas de leitor e identifique as diferenças e semelhanças entre eles.
- d) Ao opinar, o autor do comentário ou da carta de leitor apresentou sua opinião de forma respeitosa? Explique.

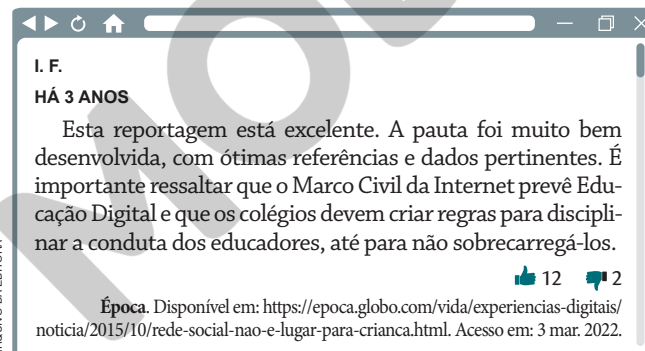
Vale a pena ler!

No artigo “O comportamento terrível do mundo dos comentários na internet”, escrito por Ana Prado e publicado em uma revista, a jornalista apresenta ao leitor resultados de estudos que procuram explicar por que as páginas de internet e as redes sociais são infestadas de comentários cheios de ódio e de rancor, promovidos pelos chamados *haters* e *trolls*.

Quer saber o que significam esses termos? Acesse a página da revista **Superinteressante** e procure pelo texto, digitando o título da matéria, e tenha uma excelente leitura.

Atividade 2 – A linguagem usada e a escolha das palavras

1. Agora você vai observar novamente o comentário da internet, para analisar de que modo podemos marcar (**modalizar**) as nossas opiniões nos nossos enunciados.



ILUSTRAÇÕES: ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL / ARQUIVO DA EDITORA

Modalização

Esse recurso marca, no nosso enunciado, o nosso julgamento, a nossa opinião, a nossa posição em relação ao que estamos dizendo. Consiste em escolher com muita atenção as palavras que vamos usar, para deixar marcas que possibilitem ao leitor reconhecer o efeito de sentido que pretendemos produzir.

- Você diria que, nesse comentário, o leitor se posicionou de que forma em relação ao que leu?
- Em que o leitor se apoia para justificar a sua opinião?
- Localize os adjetivos e os advérbios usados no comentário. Você diria que eles ajudam a perceber a posição do leitor em relação ao que leu? Por quê?
- Compare a oração original (extraída do comentário) com a segunda (modificada).

“[...] os colégios **devem** criar regras para disciplinar a conduta dos educadores [...]”

Os colégios **poderiam** criar regras para disciplinar a conduta dos educadores.

- A escolha entre um desses verbos também dá pistas sobre o que o leitor pensa? Explique.
- Agora, observe este comentário reformulado:

Esta reportagem me pareceu incompleta. Não apresenta referências adequadas e nem todos os dados são pertinentes. Eu acredito que os colégios não têm condição de criar regras para disciplinar a conduta dos educadores, porque esses educadores já estão muito sobrecarregados.

- Releia as explicações dos boxes laterais e avalie se os dois comentários expressam a mesma opinião.
- Que partes do texto confirmam a sua resposta ao item e?
- Releia abaixo a carta de leitor estudada na Atividade 1 (o Texto A) e compare-o com o Texto 2 a seguir.

Texto 1

Cultivar o pensamento crítico dos adolescentes é crucial, principalmente nestes dias em que há divulgação de notícias falsas o tempo todo. Quando chegamos em casa e acessamos o Facebook, nós nos deparamos com uma série delas, como a que foi citada na reportagem: “Voto nulo em massa gera nova eleição”. Também a vi e pensei em compartilhá-la, mas, por causa das aulas que tive sobre o assunto, pesquisei e descobri que não passava de mais uma *fake news*.

L. M., estudante do Ensino Médio (Cotia, SP)

Adjetivos e advérbios

Adjetivos são palavras que expressam uma qualidade, um estado ou outras características de um objeto ou de algo sobre o qual se está falando.

Advérbios são palavras que podem modificar um verbo, um adjetivo, outro advérbio ou uma frase para expressar intensidade (*muito, pouco*), lugar (*aqui, lá*), negação (*não*), aprovação (*sim*), modo (*devagar, apressadamente*) etc.

Pesquisa em foco

Observar essas marcas de modalização que podem estar evidentes nas escolhas de verbos, adjetivos e advérbios, por exemplo, é adotar um procedimento da análise do discurso do autor.



WEBERSON SANTIAGO/ARQUIVO DA EDITORA

Atividade 2

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP16, EF69LP17, EF69LP18)

1a. Espera-se que percebam que o leitor se posiciona favoravelmente ao texto lido e, portanto, concorda com a posição do jornalista.

1b. O leitor se apoia nas referências e dados apresentados, que avalia positivamente.

1c. Adjetivos: **excelente, ótimas, pertinentes, importante**. Advérbios: **muito bem, até, não**. Espera-se que os(as) estudantes percebam que essas palavras expressam a avaliação que o leitor do comentário faz sobre o que leu. Professor(a), essa é uma boa oportunidade para articular o trabalho com o capítulo **Língua e linguagem**, que explora as classes de palavras e suas funções em relação a outras palavras e às frases.

1d. Professor(a), durante a socialização da resposta dada a essa questão, explore com os(as) estudantes a diferença de sentido dos dois verbos de modo que percebam que escolher entre um e outro significa compreender que, no primeiro caso, o leitor entende que os colégios são **obrigados** a algo, enquanto, no segundo, caso ele está **sugerindo** algo.

1e. Espera-se que percebam que não. As escolhas das palavras evidenciam uma posição diferente da posição do leitor.

1f. Sugestão de trechos a destacar: “me pareceu incompleta”; “**não** apresenta”; “**nem** todos os dados são pertinentes”. Professor(a), chame a atenção para a escolha dos verbos **parecer** e **acreditar**, que dão ao enunciado um tom menos autoritário, em oposição ao uso do verbo **estar** e **saber** (no sentido de **ter certeza**), por exemplo: “**me pareceu incompleta/está incompleta**”; “**Eu acredito** que/Eu sei que...”

2a. Espera-se que os(as) estudantes identifiquem as abreviações usadas e possam inferir que comentários como esse normalmente são vistos em determinadas redes sociais. Professor(a), o ideal seria realizar uma exploração desses espaços, para que você possa chamar a atenção também para a linguagem (veja resposta 2b, a seguir) e o fato de que, apesar de ser um comentário, esse *post* não está diretamente vinculado a um texto de jornal ou revista – como, normalmente, vemos nas cartas de leitor.

2b. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP5)
Espera-se que os(as) estudantes observem que o comentário do texto 1 está diretamente vinculado a um texto de jornal: foi publicado no Painel de Leitor de um jornal que faz referência à notícia **Com eleição chegando, adolescentes têm aula sobre fake news**; dessa forma, a autora apresenta uma preocupação maior com a norma-padrão (grafia das palavras, pontuação, léxico etc.). Já no *post* é possível ver, por exemplo, que o(a) autor(a) utiliza uma variedade da língua normalmente empregada nesse contexto, conhecida como “internetês” – a qual se caracteriza pelo uso de contrações (como a utilização de **oq** no lugar de **o que**); ausência proposital de pontuação (não há ponto-final, por exemplo); escrita de palavras com atenção maior à fonética e não às regras ortográficas etc.

Atividade 3

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP16, EF67LP05, EF09LP01)

1. A autora é a favor ou contra adolescentes terem aulas sobre *fake news*. Mas, embora acredite que as aulas sejam importantes, em ano de eleição ela questiona que a proliferação de *fake news* pode ser mais prejudicial e preocupante entre adultos do que entre os(as) adolescentes, pois aqueles representam a maioria dos(as) eleitores(as).

2. Resposta pessoal.

3. Trecho I: argumento de autoridade; trecho II: argumento de exemplificação; trecho III: argumento de princípio. Professor(a), aproveite as discussões para avançar um pouco mais nas discussões iniciadas no capítulo 4, quando os(as) estudantes refletiram sobre a esfera jornalística e a distribuição de *fake news*. Destaque a importância de os(as) leitores(as) ficarem atentos(as) a alguns pontos para não contribuir com a distribuição de boatos e notícias falsas. Você poderá lembrá-los(as) do OED assistido durante as discussões sobre a esfera jornalística e as notícias. Considere, em seu planejamento, explorar também com os(as) estudantes o texto **O que são fake news**, disponível no link: <https://jornaljoca.com.br/portal/wp-content/uploads/2018/01/JOCA106colecacao-1.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2022.

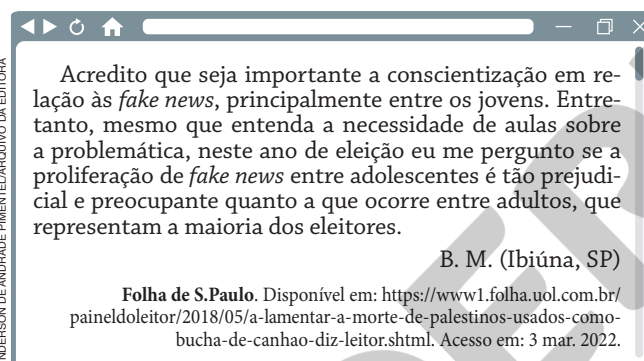
Texto 2

Meu pai começou a **culpar** tudo o q eu faço por causa o **celular**, vê se pode

- Onde podemos ver publicados textos como esse?
- Com relação ao uso da linguagem, quais são as semelhanças e diferenças entre o Texto 1 e o Texto 2?

Atividade 3 – Os tipos de argumento para sustentar a opinião

Observe outra carta de leitor publicada na seção “Painel do leitor” de um jornal de grande circulação, em resposta à matéria sobre os(as) adolescentes terem aulas que discutam as *fake news*.



Acredito que seja importante a conscientização em relação às *fake news*, principalmente entre os jovens. Entretanto, mesmo que entenda a necessidade de aulas sobre a problemática, neste ano de eleição eu me pergunto se a proliferação de *fake news* entre adolescentes é tão prejudicial e preocupante quanto a que ocorre entre adultos, que representam a maioria dos eleitores.

B. M. (Ibiúna, SP)

Folha de S.Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2018/05/a-lamentar-a-morte-de-palestinos-usados-como-bucha-de-canhaodiz-leitor.shtml>. Acesso em: 3 mar. 2022.

- O leitor é a favor ou contra adolescentes terem aulas sobre *fake news*? Qual é o posicionamento dele com relação à conscientização da proliferação de *fake news*?
- E você, concorda com o autor? Por quê?
- Imagine que o autor do comentário tenha utilizado os trechos I, II e III, a seguir, para embasar sua opinião. No caderno, identifique o tipo de argumento usado em cada um dos trechos. Se precisar, consulte o box **Vamos lembrar**.
 - Segundo especialistas em Educação, o trabalho com *fake news* pode ser uma ótima ferramenta para desenvolver certas habilidades de leitura com os(as) estudantes.
 - Pelo que tenho visto ultimamente, os jovens realmente têm sido as grandes vítimas de *fake news*.
 - Como todos nós sabemos, a população que usa internet não é formada só de jovens e crianças sujeitos às armadilhas de *fake news*. É só ver os resultados das eleições estadunidenses.



WEBERSON SANTAGARQUIVO DA EDITORA

Vamos lembrar

Tipos de argumento

Argumentos de autoridade: citação da fala de algum especialista no assunto ou de dados de pesquisa para sustentar o seu ponto de vista sobre o assunto.

Argumentos de princípio: citação de valores, direitos, garantidos por lei ou fortemente aceitos por um grupo social.

Argumentos com relação de causa e consequência: os argumentos são apresentados como “efeitos”; isto é, consequências de uma ideia antes apresentada.

Argumento por exemplificação: são apresentados fatos que exemplificam e ilustram a ideia defendida.

PRODUZINDO O TEXTO

Condições de produção

■ O quê?

Você terá como meta escrever um comentário se posicionando sobre o uso da internet e das redes sociais por crianças e adolescentes com até 12 anos.

■ Para quem?

O comentário será publicado em uma seção de jornal mural intitulada **Painel de Debates** e poderá ser lido por toda a escola ou poderá ser publicado em *sites* e *blogs* jornalísticos como carta de leitor ou comentário na internet.

Como fazer?

Chegou o momento de você se posicionar sobre o uso de celular e redes sociais por jovens e crianças para planejar e produzir o seu comentário. Se for publicar no Painel de Debates, lembre-se de que será importante inserir, como parte do comentário, a sua identificação (nome e ano, pelo menos).

1. Lendo um texto sobre o assunto

Caso o seu comentário tenha como destino o jornal mural da escola, busque o texto de apoio deste capítulo, no Anexo. Se seu comentário for produzido para circular nos espaços destinados ao leitor, em *sites* e *blogs* jornalísticos, siga as orientações do(a) professor(a) para acessar a página da internet a ser lida.

Realize a leitura e fique atento(a) às informações apresentadas e/ou ao posicionamento do autor do texto em relação ao tema.

2. Assumindo uma posição sobre o tema

Em grupo, retomem as reflexões realizadas no capítulo e assumam uma posição em relação ao texto lido.

3. Planejando o texto

Ao planejar seu comentário, é muito importante definir os argumentos que vai usar para justificar sua opinião sobre o assunto tratado no texto lido.

Lembre-se de que é fundamental você respeitar os direitos humanos e não difundir discurso de ódio e opiniões com base em dados ou notícias falsas. Dessa forma, você deve:

- fundamentar seus comentários nos tipos de argumento estudados – **argumento de autoridade**, **argumento de exemplificação**, **argumento de princípio** e **argumento com relação de causa e consequência**.
- basear-se em fontes confiáveis, retomando com seus(suas) colegas e o(a) professor(a) as discussões realizadas sobre o assunto e as fontes citadas nos textos lidos ao longo do capítulo.

Anexo

Você pode buscar o texto **Como proteger crianças e adolescentes na internet**, no Anexo **Textos de apoio** deste capítulo, para ler e produzir seu comentário.

Para tanto, divida os(as) estudantes em grupos e retome as questões colocadas no início deste capítulo: “Deve haver uma idade mínima para se usar celulares, navegar na internet e frequentar redes sociais? Por quê?”; “É possível usar essas ferramentas tecnológicas sem correr riscos desnecessários?”; “Você acredita que é possível respeitar opiniões diferentes da sua sobre esse assunto? Por quê?”.

Retome o que anotaram coletivamente durante as primeiras discussões. Depois de estudarem os argumentos levantados nos textos lidos, questione-os(as) se gostariam de manter ou reformular o que foi dito anteriormente e por quê. Feito isso, proponha que busquem o texto no **Anexo de Textos de apoio** – Capítulo 10 para comentar.

Caso a opção seja por navegar na internet, é importante que seja supervisionada por um adulto responsável, se feita em casa, ou por você, se feita na escola. Você poderá buscar, previamente, páginas em que os(as) estudantes encontrem matérias jornalísticas sobre o assunto discutido neste capítulo, de modo que possam se posicionar em relação a elas, produzindo e publicando seu comentário.

Como a exposição das crianças na internet é um dos grandes problemas na atualidade, sugerimos a exibição de um vídeo com a finalidade de alimentar mais a discussão sobre o tema do capítulo, ao mesmo tempo em que os(as) estudantes já iniciem o trabalho com as habilidades **EF69LP11**, **EF69LP19**, **EF69LP24**, **EF69LP28** e **EF67LP14**, que serão mais amplamente desenvolvidas ao longo dos próximos volumes.

1. Exiba um dos vídeos propostos ou busque por outro que considerar mais adequado:

- **Exposição das crianças nas redes sociais pode gerar conflitos entre pais e filhos.** Disponível em: <https://recordtv.r7.com/domingo-espetacular/videos/exposicao-das-criancas-nas-redes-sociais-pode-gerar-conflitos-entre-pais-e-filhos-29062022>. Acesso em: 9 jul. 2022.

- **Fotos postadas sem autorização em redes sociais viram polêmica entre pais e filhos.** Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2019/04/07/fotos-postadas-sem-autorizacao-em-redes-sociais-vm-polemica-entre-pais-e-filhos.ghtml>. Acesso em: 9 jul. 2022.

2. Oriente os(as) estudantes a, durante a escuta, tomar notas das posições defendidas pelos entrevistados e da defesa que fazem dela na reportagem. Você pode propor esse registro orientando-os(as) a anotarem: *o que os entrevistados pensam a respeito e por que eles têm essa opinião?* Dada a complexidade da tarefa – que envolve um procedimento ainda pouco

Produzindo o texto

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP06, EF69LP07, EF69LP08, EF69LP16, EF69LP18)

Depois do estudo das características comuns às cartas de leitor e ao comentário na internet para esta seção, apresentamos como proposta principal a produção de comentários em painel a ser produzido no jornal mural da escola ou comentários a serem publicados em diferentes espaços de leitor da internet sempre sob sua supervisão e preservando a imagem das crianças. Como alternativa, veja a proposta de produção de cartas de leitor para serem encaminhadas por *e-mail* ou pelos Correios.

Proposta 1 – Comentários em painel de debates ou para ser publicados na internet

Os(As) estudantes utilizarão o texto proposto no box **Anexo** para criar um comentário que será publicado em um jornal mural, em uma seção que você poderá intitular Painel de debates ou Debates – Redes sociais e celulares para crianças.

praticado e também a capacidade de identificar opinião e argumento –, planeje paradas estratégicas na exibição do(s) vídeo(s) para que a turma possa realizar a tomada de notas do que foi proposto.

3. Perguntem o que acharam dos entrevistados: *eles demonstraram segurança na apresentação da posição e dos argumentos? Falaram sem hesitações? Foi possível entender bem o que disseram?* Se necessário, retome trechos do vídeo para comentar algo que considerar relevante: o ritmo de fala, as pausas ou hesitações, as entonações etc.

4. Em seguida, reproduza esse trecho do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) por escrito aos(às) estudantes. Explique que se refere ao artigo 100 do ECA – que também conhecerão mais no próximo volume –, que fala sobre a responsabilidade da família e do Estado na proteção das crianças e dos adolescentes. Nesse inciso, o Estatuto fala da privacidade:

“V – privacidade: a promoção dos direitos e proteção da criança e do adolescente deve ser efetuada no respeito pela intimidade, direito à imagem e reserva da sua vida privada.”

4. Discutam o inciso: pergunte o que entenderam desse trecho e o que eles consideram **intimidade** e **reserva da sua vida privada**. Em seguida, questione se seria diferente dizer “pode ser efetuada” no lugar de “deve ser efetuada”, de modo que percebam o sentido de obrigatoriedade (próprio dos textos legais) do uso da locução **deve ser**.

5. Uma vez que eles compreenderam que a lei diz que os familiares e o Estado são obrigados a proteger a intimidade, a imagem e a vida privada da criança e do adolescente, peça que, apoiados nas anotações feitas, comentem se a(s) posição(ões) e os argumentos apresentados na reportagem estariam respeitando essa parte da lei.

Proposta 2 – Carta de leitor da turma

Esta proposta exigirá mais planejamento prévio seu e maior envolvimento da coordenação da escola, mas pode ser também assumida progressivamente como parte da Proposta 1, caso julgue adequado ao seu contexto escolar.

Discuta com os(as) estudantes a possibilidade de desenvolverem, neste bimestre, com base na experiência prévia do painel de debates (da proposta 1), um projeto de leitura de textos jornalísticos, que consistiria em promover leituras desses textos como atividades permanentes, a cada 15 dias ou semanalmente. Para essa proposta será fundamental que a escola assine revistas ou jornais ou que promova junto à comunidade a doação de jornais e revistas de dias e semanas anteriores para compor o acervo da escola.

PRODUZINDO O TEXTO

4. Produzindo o comentário

Uma vez que você já definiu o seu ponto de vista sobre a questão polêmica e já decidiu que argumentos vai usar para defendê-lo, é o momento de partir para a escrita do seu texto.

Use a ficha de apoio à produção e à avaliação disponível na próxima parte, **Avaliando**.

Atenção: ao criar o seu comentário, não se esqueça de se identificar indicando nome, ano e sala.

Avaliando

Lembre-se de consultar a ficha a seguir durante e depois da escrita da primeira versão do seu texto.

Ficha de apoio à produção e à avaliação do comentário	
O texto atendeu aos critérios de:	
1. Adequação à proposta	
O texto apresenta a opinião do leitor sobre a matéria lida ou sobre fatos, acontecimentos ou assuntos nela tratados?	
2. Adequação às características gerais estudadas do gênero	
a) O texto está em primeira pessoa?	
b) O texto apresenta referência à matéria lida, que possibilita ao leitor buscar essa matéria?	
c) O leitor-autor se identificou (indicando nome, ano e sala)?	
d) A linguagem usada é mais formal, sem fazer uso do “internetês” (escrita sem seguir muitas das regras ortográficas, sem pontuação e acentuação, com abreviações, com uso de <i>emojis</i> e <i>emoticons</i> etc.)?	
e) A opinião do leitor está acompanhada de argumento(s) que justifica(m) o ponto de vista escolhido?	
f) O texto está livre de palavras, expressões ou ideias que desrespeitam os direitos humanos e podem alimentar os discursos de ódio?	
3. Construção da coesão e da coerência do texto (textualidade)	
O leitor-autor apresenta a sua opinião de forma clara, usando palavras e expressões que indicam seu posicionamento (“acredito”, “na minha opinião”, “não concordo” etc.)?	
4. Uso das normas e convenções da norma-padrão escrita	
a) O texto segue as regras de concordância nominal da norma-padrão escrita?	
b) As palavras foram escritas de acordo com a ortografia vigente?	
c) Houve uso adequado e intencional de sinais de pontuação, contribuindo para os sentidos do texto, com especial atenção para interrogação, exclamação, aspas e parênteses?	

Os(As) estudantes poderão ler o que desejarem, negociar no grupo um tema ou fato que esteja em evidência e seja do interesse de todos. Feito isso, eles(as) devem seguir as etapas indicadas nesta seção, adaptando-se às novas matérias e aos temas selecionados.

Por fim, organize os(as) estudantes para votarem as duas cartas que devem ser encaminhadas como carta de leitor à revista ou ao jornal selecionado. Auxilie-os(as) nesse processo, retomando os elementos estruturais das cartas.

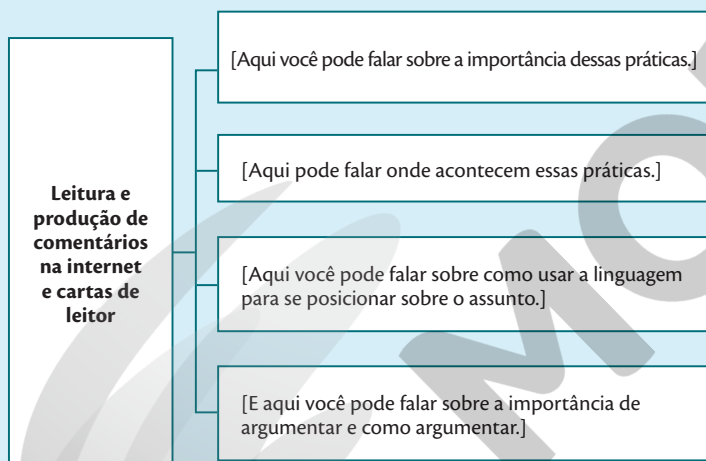
É importante que as produções dos(as) estudantes respeitem os direitos humanos e não difundam discurso de ódio e opiniões com base em dados ou notícias falsas. Para isso, além de fundamentar seus comentários nos tipos de argumentos estudados, devem também se basear em fontes confiáveis para elaborá-los. Você pode retomar com eles(as) as discussões realizadas no capítulo 1 sobre *fake news*.

O que levo de aprendizagens deste capítulo

Neste capítulo você leu e discutiu um assunto bastante polêmico relacionado ao uso da internet e das redes sociais pelas crianças e pelos(as) adolescentes menores de 13 anos. Também estudou cartas de leitor e comentários de internet, além de experimentar a escrita de comentários para jornal mural ou *sites* e *blogs* jornalísticos. Enquanto fazia isso, foram apresentados a você alguns conceitos e características importantes. Agora, chegou o momento de fazer um balanço do que aprendeu. Em seu caderno, produza notas ou faça um esquema que comunique essas aprendizagens, partindo das seguintes questões:

1. Depois de toda a discussão, afinal, você acredita que deve haver uma idade mínima para navegar na internet e frequentar redes sociais? Por quê?
2. Você acredita que é possível usar essas ferramentas tecnológicas sem correr riscos desnecessários?
3. O que você opina sobre os argumentos das pessoas que pensam diferente de você? São válidos? Por quê?
4. Você acredita que é possível pensar diferente do outro e ainda assim haver respeito entre vocês? Explique sua posição.
5. O que você aprendeu sobre escrever comentários na internet ou cartas de leitor? Essas práticas são importantes para a nossa vida em sociedade? Por quê?
6. O que é importante considerar quando vamos comentar um texto jornalístico ou participar desses espaços destinados a leitores?

Abaixo, sugerimos um modelo de esquema que você pode usar para organizar suas anotações sobre as cartas de leitor e/ou comentários na internet.



CAPÍTULO 11

Competências gerais da Educação Básica:

1, 3, 4 e 9.

Competências específicas de Línguas: 2, 3, 4 e 5.

Competências específicas de Língua Portuguesa: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8 e 9.

HABILIDADES BNCC

(EF67LP27), (EF67LP28), (EF67LP29), (EF69LP13), (EF69LP15), (EF69LP24), (EF69LP29), (EF69LP44), (EF69LP45), (EF69LP46), (EF69LP49), (EF69LP50), (EF69LP51), (EF69LP52), (EF69LP53), (EF69LP54), (EF69LP55), (EF89LP34)

Abertura

Este capítulo apoia suas práticas com a literatura e o teatro. O texto escolhido, **Quem tem medo de Curupira?**, de Zeca Baleiro, é bastante significativo para os multiletramentos estudantis, dada sua natureza multimodal, multissemiótica e, especialmente, multicultural, na medida em que diferentes ritmos musicais são trabalhados como recursos para a produção de sentidos e em que a trama resgata personagens do folclore local, atualizando-os em tema contemporâneo transversal (BNCC), e fundamental para a cidadania planetária: a sustentabilidade no uso dos recursos naturais.

Como preparo dos(as) estudantes para este momento de abertura do capítulo, peça que releiam com autonomia, o fragmento de **Meu vô Apolinário**, de Daniel Munduruku, estudado no Capítulo 2, favorecendo a habilidade (EF67LP28).

Sugerimos que esta seção seja conduzida como roda de conversa, envolvendo diferentes estudantes, de modo que, no coletivo, a turma troque apreciações breves sobre a cena teatral trazida pela fotografia, bem como outras experiências que possua com o teatro.

Vale a pena assistir!

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP44, EF69LP46, EF69LP45)

Capítulo

11

Quando a palavra ganha vida no palco – leitura de textos teatrais

JOSE SEBASTIAO MARIA DE SOUZA

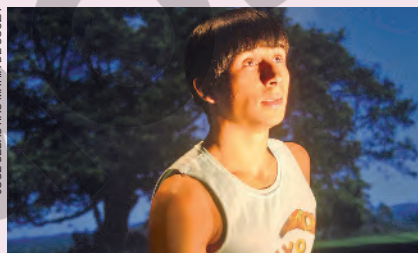


Cena da peça teatral **Meu vô Apolinário**, dirigida por José Sebastião Maria de Souza e encenada pelos artistas Wesley Leal e J. Lopes Índio. São Paulo, 2016.

Vale a pena assistir!

Que tal conhecer como o texto de Daniel Munduruku foi recriado pelo teatro? Leia o trecho de resenha no box **Clipe** e reflita: Por que vale a pena ver? Que importância tem esse espetáculo para valorizarmos diferentes culturas? Procure na internet o canal do ator Wesley Leal. Lá você pode assistir a cenas da peça **Meu vô Apolinário**. Outro caminho de busca é combinar em seu navegador as palavras-chave “Wesley” + “Leal” + “vídeo” + “Apolinário”.

JOSE SEBASTIAO MARIA DE SOUZA



O ator Wesley Leal interpretando o neto em **Meu vô Apolinário**. São Paulo, 2016.

Converse com a turma

1. O que você achou de reler o texto **Meu vô Apolinário**, que conhecemos juntos no Capítulo 2, nas páginas 41-43? Por quê?
2. Como você contaria resumidamente a história? O que chama a sua atenção no modo como ela é narrada?
3. Observe a fotografia da abertura do capítulo: o que você vê? Que relações estabelece com as personagens e passagens do texto de Daniel Munduruku?
4. Essa cena foi criada para o teatro. O que você já sabe ou pensa sobre essa arte? Que diferenças acredita haver entre ler um texto e vê-lo representado no teatro?
5. Se você pudesse opinar na recriação dessa mesma cena, o que faria de diferente? Por quê?
6. O texto de Munduruku foi adaptado para o teatro. Você sabia que há textos que são escritos especialmente para o teatro? Já leu algum? Sabe como eles são? Se sim, o que acha da experiência de ler um texto assim? Por quê?

O que constitui a **obra literária** é a sequência das unidades significativas projetadas pelas **palavras e orações**. A partir deste processo muito mediado e através de várias outras mediações constitui-se na mente, ou seja, **na imaginação do leitor ou ouvinte, o mundo imaginário da ficção literária**.

Já no **teatro** o que funda o **espetáculo** são **os atores e cenários visíveis**.

ROSENFELD, Anatol. O fenômeno teatral. In: *Texto/Contexto*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1985. p. 25-26.

O que você poderá aprender

1. O que vale a pena saber sobre textos especialmente escritos para o teatro?
2. Como a exploração de prefácios e posfácios pode tornar minha leitura mais significativa?
3. Como a leitura do texto de Zeca Baleiro pode me ajudar a refletir sobre o papel de outras artes dentro do teatro?
4. O que acho do ponto de vista que a peça traz sobre questões de nosso tempo?
5. O que já sei sobre leitura dramática? Como posso ampliar esses conhecimentos para dar vida a personagens teatrais?

Clipe

“Este é um espetáculo que fala de Índios”. Por isso essa reflexão sobre origens, raiz, ancestralidade. Poderia ir além da aldeia Munduruku e situar-se na Finlândia, Japão, França, Bahia ou Vila Nova Cachoeirinha. O texto de Daniel Munduruku nos ensina a ter orgulho de ser aquilo que a gente é simplesmente.

O adolescente, narrador da história, sofre *bullying*, por sua origem indígena, e seu sofrimento diminui com a descoberta de uma sabedoria ancestral.

A leveza da atuação de **Wesley Leal**, o menino ator-dançarino, e a personagem de um avô representado por J. Lopes Índio, na sinceridade discreta e rigorosa de sua encenação, transmitem a dimensão de uma história individual e universal.

MATARAZZO, Claudia. Meu vô(o) Apolinário ensina a voar sem asas. **Sem Frescura**, 28 maio 2015. Disponível em: <https://www.claudiamatarazzo.com.br/pitaco/meu-voo-apolinario-ensina-a-voar-sem-asas/>. Acesso em: 19 fev. 2022.

4. Resposta pessoal. Professor(a), aproveite a experiência prévia dos(as) estudantes e apoie a percepção de como o teatro explora diferentes linguagens para criar a sensação de que a história acontece no momento em que a vemos, por meio da encenação, sem que haja um narrador que se manifeste como voz do texto. São, portanto, meios diferentes de conhecermos histórias inventadas.

5. Resposta pessoal. O importante aqui é aguçar a imaginação dos(as) estudantes em relação às possibilidades de materialização do texto verbal em outras linguagens. Ajude-os(as) a pensarem nos elementos que precisariam estar presentes: o rio, as duas personagens, a situação de interação entre elas, a relação com o espaço, entre outras possibilidades.

6. Respostas pessoais.

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP46, EF69LP53) Sugerimos que a seção **Converse com a turma** funcione como uma contação de histórias, para troca de experiências prévias acerca da temática do folclore. Proponha uma atividade preparatória para a oficina, como lição de casa, em que os(as) estudantes resgatem com pessoas mais velhas histórias da tradição oral, com as seguintes personagens do folclore brasileiro: Saci Pererê, Boitatá, Curupira, Caipora, Mãe-d'água. Se achar pertinente, peça que façam buscas em *sites* seguros. É importante que cada personagem seja atribuída a mais ou menos o mesmo número de estudantes. Para o momento da oficina, sugerimos que agrupe os(as) estudantes, de modo que, em cada equipe de trabalho, haja ao menos um(a) representante de cada personagem para que compartilhem as história que prepararam. Lembre-os(as) de explorarem com intencionalidade a entonação, o ritmo, as pausas, a gestualidade, “dando vida” às histórias que serão contadas.

Converse com a turma

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP46)

1. **HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP28)** Resposta pessoal.

2. **HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP28)** Resposta pessoal.

3. **HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP27, EF69LP44)** Espera-se que os(as) estudantes apontem uma personagem idosa, em posição e expressão corporal de quem está agachado, apoiado em uma bengala, aconselhando um jovem sentado, com expressão pensativa, como acontece com as personagens no texto de Munduruku. Professor(a), aproveite para explorar com os(as) estudantes como as personagens aparecem com roupas não típicas das culturas indígenas e de que modo isso ajuda a criar representações de povos indígenas que vivem em cidades, com costumes que também vêm dos contatos entre as diferentes culturas.

Oficina de leitura e criação

Converse com a turma

1. Resposta pessoal. Professor(a), com base nas contribuições, faça intervenções que garantam uma perspectiva cultural, abordando o folclore como o conjunto de produções de autoria coletiva, que, pela tradição oral, vão passando de geração para geração.

2. Resposta pessoal. Professor(a), ouça entre duas ou três contribuições, sem esgotar esse conhecimento, que será processualmente ampliado.

3. Resposta pessoal. Professor(a), essa resposta dependerá das práticas culturais de sua localidade, mas, de modo geral, o imaginário contemporâneo passa por outras personagens e histórias, que vêm muito mais da cultura de entretenimento. Caso haja em sua localidade práticas culturais ligadas ao folclore, aproveite este momento para resgatá-las e destacá-las.

4. Resposta pessoal. Professor(a), aproveite esta questão para mobilizar a turma, colocando em discussão a relevância de valorizarmos nossa tradição, por meio do resgate de personagens e histórias que foram criadas por diferentes antepassados e fazem parte de nosso imaginário, de nossa cultura. Conte a eles(as) o que farão na oficina de contação de histórias, repassando as orientações das **Condições de produção** e fazendo os combinados necessários.

Oficina de leitura e criação

Contação de histórias com personagens do folclore brasileiro

Converse com a turma

1. Você sabe o que é folclore?
2. Você sabe o nome de alguma das personagens de nosso folclore?
3. O que você acha: hoje as pessoas contam mais ou contam menos histórias com personagens do folclore? Por que isso acontece?
4. O que você acha de relembrarmos histórias de nosso folclore? Por quê?

Neste capítulo, você terá a oportunidade de curtir um texto especialmente escrito para o teatro: **Quem tem medo de Curupira?**, de Zeca Baleiro. Para aproveitar bem a leitura, vale a pena relembrar antes as personagens de nosso folclore que serão recriadas na peça. Com a orientação do(a) professor(a), prepare-se para participar de uma oficina de contação de histórias com personagens do folclore brasileiro!

Condições de produção

- **O quê?**

Você e sua turma procurarão relembrar e/ou conhecer histórias de personagens de nosso folclore, para depois contá-las de um jeito bem interessante. Cada estudante receberá uma personagem diferente.

- **Para quem?**

Para os(as) colegas da turma, de modo que toda a sala possa saber mais sobre as personagens que aparecerão na peça **Quem tem medo de Curupira?**.

- **Como?**

Perguntando a pessoas mais velhas e/ou fazendo buscas na internet, em sites seguros, de acordo com as orientações do(a) professor(a). Depois, procure guardar de memória os principais acontecimentos da história, planeje como poderia contá-la de um jeito bem interessante e ensaie até achar que alcançou um resultado legal.



Leitura 1

O texto que você lerá a seguir é o posfácio da peça **Quem tem medo de Curupira?**, de Zeca Baleiro. E o texto 2 é a fotografia de uma encenação da peça.

Posfácio é um gênero de texto que acompanha uma obra, vindo ao seu final. Ele serve para trazer informações e explicações que ajudam o leitor a ter uma visão geral da obra. Pode ser escrito pelo próprio autor ou por outra pessoa, como acontece no texto que você lerá, escrito por Gabriela Romeu. Também pode acontecer de um texto assim vir antes do início da obra; nesse caso, é chamado de **prefácio**.

Texto 1

Uma saga musical

O **pop** e o popular, o tradicional e o **contemporâneo**, o urbano e o rural, as estórias contadas ao redor da fogueira e aquelas assistidas na caixa mágica, a televisão. Essas são algumas das misturas, ou melhor, **encantarias** de *Quem tem medo de Curupira?*, musical escrito pelo cantor e compositor maranhense Zeca Baleiro.

Nessa peça, as criaturas do imaginário nacional, desencantadas e desacreditadas, enfrentam uma verdadeira **saga** floresta-cidade-floresta, num enredo circular, e descobrem que já são muitas outras as assombrações do mundo contemporâneo. No caminho, o quinteto encontra personagens que se perderam na zona entre o rural e o urbano, como uma árvore **secular** que quer dar no pé e um índio criado nas águas da Coca-Cola.

Escrito em São Luís do Maranhão na década de 1980, nos **idos** dos vinte e poucos anos de Zeca Baleiro, quando o discurso **ambientalista** ainda era **incipiente**, o musical é marcado pela busca da **identidade**. Curupira, Iara, Boitatá, Saci e Caipora são como jovens à procura de quem são, perguntando de onde vieram e sem saber para onde seguir. O medo é do desconhecido, ou de não saber mais quem é. Da floresta para a cidade, acaba o sonho — e finda também a infância. [...]

Quando um texto teatral ganha uma montagem para os palcos, ganha também corpo (elenco), roupa (figurino) e casa para morar (cenografia), entre outros tantos elementos que compõem um espetáculo. *Quem tem medo de Curupira?* foi encenado pela primeira vez em 2010, em São Paulo, em premiada montagem dirigida por Débora Dubois.

ROMEY, Gabriela. In: BALEIRO, Zeca. **Quem tem medo de Curupira?**. Organização: Gabriela Romeu. Ilustrações: Raul Aguiar. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016. p. 66.



WEBERSON SANTIAGO/ARQUIVO DA EDITORA

Glossário

Contemporâneo: que é do tempo atual, de agora.

Encantarias: neologismo que no contexto significa aproximadamente mistério por meio da ficção.

Saga: narrativa com muitos incidentes.

Secular: que tem mais de um século de existência.

Idos: que já se foi, passado.

Ambientalista: relativo à defesa da preservação do meio ambiente.

Incipiente: que inicia, que está no começo; inicial, iniciante, principiante.

Identidade: conjunto de características que distinguem uma pessoa. No contexto, as personagens do texto estão em busca de saber quem são, o que representam no mundo atual.

Leitura 1

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP45)

A leitura compartilhada do texto 1 (posfácio) e a seção **Converse com a turma**, que a segue, buscam promover a construção colaborativa de conhecimentos prévios sobre o contexto de produção de **Quem tem medo de Curupira?**, bem como apoiar os(as) estudantes na compreensão de recursos próprios da linguagem teatral. Destaque para a turma como esse também é um gênero que pode apoiar escolhas e/ou relações mais significativas de uma(a) leitor(a) com livros de interesse. Pergunte quem costuma ler textos desse gênero e incentive-os(as) a levarem essa prática para as escolhas de leituras que realizam com autonomia. Você pode pedir o apoio de quatro estudantes com mais proficiência leitora para lerem em voz alta, alternando entre eles(as) os parágrafos. Se avaliar ser mais produtivo para seu contexto, você pode orientá-los(as) para que se preparem previamente ou, ainda, você mesmo(a) pode realizar a leitura. O importante é garantir que haja uma leitura modelar, formativa para os(as) estudantes que estão aprimorando a fluência leitora.

Sugerimos que esta seção seja conduzida como uma roda de conversa, envolvendo diferentes estudantes, de modo que, no coletivo, a turma levante informações sobre autoria, contexto de produção e temática; aprecie a fotografia, com foco na criação de personagens pelo figurino; construa contexto para a continuidade da leitura.

Converse com a turma

HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP27)

1. Espera-se que os(as) estudantes façam a inferência de que são as personagens folclóricas de que trataram na oficina com o desafio de contação de histórias e que são citadas no terceiro parágrafo do posfácio: Curupira, Iara, Boitatá, Saci e Caipora.

2. Histórias contadas ao redor da fogueira, ou seja, da tradição oral, como as das personagens folclóricas investigadas pela turma, e aquelas assistidas na “caixa mágica”, a televisão.

3. Floresta-cidade-floresta.

4. Espera-se que os(as) estudantes percebam que as personagens “são como jovens à procura de quem são, perguntando de onde vieram e sem saber para onde seguir”, com medo do desconhecido ou de não saber mais quem são.

5. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP44)

São personagens que se perderam entre o rural e o urbano: uma árvore secular que quer dar no pé e um índio criado nas águas da Coca-Cola. Professor(a), aproveite esta questão para chamar a atenção para o humor e expressividade com que essas personagens são caracterizadas: o uso da expressão idiomática “dar no pé” para caracterizar a árvore que quer fugir; o deslocamento de uma prática da cultura indígena, banhar-se no rio (como viram no texto de Munduruku) para um contexto metafórico: banhar-se nas águas da Coca-Cola, refrigerante símbolo do consumo e da vida mediada por produtos industrializados.

6. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP13, EF69LP15, EF69LP44) Resposta pessoal. Espera-se que os(as) estudantes percebam que, ao trabalhar com personagens ligadas à mata, à natureza, e em crise de identidade, a peça coloca em questão preocupações com a preservação do ambiente em um momento em que isso não acontecia tanto.

6a. Resposta pessoal. Espera-se que os(as) estudantes tragam contribuições confluentes com a ideia de que essa é uma temática central para o presente e o futuro da humanidade, articulando com informações que estejam em suas práticas de informação, formação e opinião.

6b. Resposta pessoal.

Quem é?



Gabriela Romeu

Nasceu em São Paulo, é jornalista e escreve livros para crianças. Faz crítica de teatro infantil para jornais e revistas, recomendando as peças que estão em cartaz. Idealizou e colocou em prática o Projeto Infâncias, trabalho de pesquisa, registro e reflexão sobre a vida de meninas e meninos pelo país, catalogando as formas de brincar no Brasil.

Gabriela Romeu, São Paulo, 2018.

Texto 2



Cena da peça *Quem tem medo de Curupira?*, no Teatro Popular do Sesi. Direção de: Débora Dubois. Texto e música: Zeca Baleiro.

Converse com a turma

1. Quem são “as criaturas do imaginário nacional, desencantadas e desacreditadas”?
2. Que tipos de história são misturados na peça?
3. Onde acontece a saga dessas personagens?
4. O que as personagens da peça buscam?
5. Quem são as outras personagens que elas encontram no caminho? O que é estranho na caracterização dessas personagens?
6. A autora destaca que a peça foi escrita em um momento em que ainda estávamos começando a ter mais consciência sobre a importância da preservação dos recursos naturais, como vemos no trecho “ainda incipiente o discurso ambientalista”. Com base nessa informação, qual a relevância da peça naquele momento?

- a) Com base nas notícias e reportagens que você acompanha e nos seus conhecimentos, discuta: essa temática ainda tem importância? Por quê?
 - b) Escute com atenção a opinião dos(as) colegas. Apresente perguntas que os(as) ajudem a desenvolver mais seus pontos de vista. Na sua vez, argumente usando o que tem acompanhado nas mídias.
- 7. Observe as personagens na fotografia (texto 2): Mãe-d'água e Saci (à esquerda), Caipora (ao centro), Curupira e Boitatá (à direita). Os figurinos (roupas e adereços) são comuns nessas personagens ou inovam?**
- Que relações você estabeleceria entre as escolhas feitas para o figurino e o que o posfácio (texto 1) informa sobre as personagens?

Antecipando a leitura com a turma

Preocupados com o fato de ninguém mais acreditar em sua existência, Mãe-d'água, Saci, Caipora, Curupira e Boitatá discutem formas de recuperar a fama. Na cena que você lerá a seguir, um homem se aproxima e adentra a floresta: é João Serra Madeira. Dá o que pensar o nome dessa personagem, não é mesmo? Como você imagina que será esse encontro? Qual será a reação do homem ao se ver diante de seres encantados, protetores da floresta?

Texto 3

CENA 2 – João Serra Madeira

MÃE-D'ÁGUA

(eufórica)

Ei, pessoal! Parece que vem vindo alguém.

SACI

Olha lá! É um homem. E parece que tá procurando alguma coisa.

CAIPORA

Pois vai já encontrar.

BOITATÁ

Tá na hora de testar a tal imagem.

CURUPIRA

Deixa comigo. Deixa que eu vou lá. Que tal eu tô?

(virando-se pros amigos)

Assombroso?

219

Texto 3

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP53, EF69LP49) Como preparo para este momento, sugerimos que convide seis estudantes (um(a) para cada uma das personagens que aparecem na cena: Mãe-d'água, Saci, Caipora, Boitatá, Curupira, Homem/João Serra Madeira) para realizar leituras bem expressivas. Oriente-os(as) antes, explorando as rubricas, e ensaie com eles(as). Este é um exercício de leitura dramática, isto é, interpretação pela leitura expressiva, sem uso de cenários e figurinos. Busque garantir muita ludicidade nesse momento, para que os(as) estudantes se sintam à vontade para criarem pela voz a construção de personagens e, especialmente, para compartilharem com os(as) demais, colaborando com a formação de outros(as) leitores(as). Sugerimos que agregue à leitura a canção que integra o espetáculo: **Pras Bandas da Capital**, de Zeca Baleiro, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IWRcN18X-k> (acesso em: 21 out. 2018).

7. Resposta pessoal.

- **HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP27)** Resposta pessoal. Professor(a), esta questão pode exigir mais de sua mediação. Caso seja necessário, ajude os(as) estudantes a resgatarem a comparação com jovens, realizada no posfácio, e a escolha de roupas “descoladas” para o figurino, bem como a ideia de crise de identidade, já que o figurino remete à moda de culturas urbanas.

TODOS

Horripilante!

CURUPIRA

Ótimo.

Curupira aproxima-se do homem no momento em que este se senta para descansar no toco de uma árvore cortada.

BOITATÁ

O coitado vai cair pra trás quando olhar o Curupira.

CAIPORA

Vai se arrepender de ter nascido.

O homem está de costas. Curupira chega de mansinho.

CURUPIRA

Tem fumo?

HOMEM

(sem se virar para olhar quem lhe fala)

Tenho. Toma.

CURUPIRA

(indignado)

O senhor não tem medo?

HOMEM

(virando-se)

Medo de quê, rapaz? Já tô calejado... Já vi tanta coisa neste mundo de meu Deus...

CURUPIRA

Mas eu sou o Curupira.

Sons da floresta.

HOMEM

(indiferente)

Prazer, João Serra Madeira.

CURUPIRA

O senhor não tem medo de mim?

(entusiástico)

Eu sou o Curupira!

(tentando amedrontar o homem)

Medonho!... Assombroso!...

HOMEM

(para a plateia)

Quanto mais eu rezo mais assombração me aparece.

CURUPIRA

O que o senhor disse?

HOMEM

Eu disse que o senhor parece com um primo que eu tenho lá pras **bandas** do Cajual, num sabe? Ele é feio assim que nem o sinhô, num sabe? Tem um pé virado pra trás. Nasceu assim, num sabe? Mas é boa gente...

CURUPIRA

Me diga uma coisa: o senhor nunca ouviu falar de Curupira?... Boitatá?... Mãe-d'água?... Saci?... Caipora?... Nunca?

Enquanto isso, Saci, Caipora, Mãe-d'água e Boitatá vão aparecendo aos poucos. O homem acha aquilo pitoresco; saca uma câmera digital ou celular e pede para tirar uma foto com eles para postar no Facebook.

Homem tira foto com eles. Flash!

HOMEM

Olhe, eu vou lhe falar uma coisa. Há muito tempo, quando eu era menino, meu avô me contava que sempre que ele ia pegar lenha nas mata, quando ele ia lá no fundo, lá no meio das mata mesmo, que era onde ele encontrava as mió madeira, ele ouvia uns assobio, uns baruijo esquisito... Como se alguém chamasse pelo nome dele... Aí ele saía em disparada, num sabe? Ia pra casa rezar, e só saía quando **guriatã** cantava. Ele dizia que esse pássaro trazia coisa boa, acabava com as coisa ruim, os mau **agouro** que tinha na mata.

CURUPIRA

Seu avô era inteligente! Acreditava em Curupira!

HOMEM

Não sei, não.

CURUPIRA

Como não sabe? E essas estórias que ele contava? Esses barulhos, esses assovios... Éramos nós, as horríveis criaturas que fazemos da mata este lugar encantado, cheio de mistérios...

(assustado)

Medo!

HOMEM

Tsc-tsc-tsc.

CURUPIRA

(insistente)

Então? O senhor acredita agora em Curupira?

Glossário

Bandas: direção, lado.

Pitoresco: que é original de modo gracioso, envolvente, fascinante.

Guriatã: nome popular de um pássaro típico da floresta amazônica.

Agouro: presságio de acontecimento ou notícia. No contexto, mau agouro é um mau sinal.

Vale a pena ouvir!

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP27, EF67LP29, EF69LP46) Professor(a), sugerimos que, além de mobilizar a escuta com autonomia, favorecendo a crescente apropriação de práticas típicas do campo artístico-literário, você oportunize a escuta compartilhada da canção, de modo que os(as) estudantes percebam como a melodia e o acompanhamento de violão reforçam os sentidos de lamento e desencanto que a fala da personagem expressa nesse momento.

Vale a pena ouvir!

No espetáculo, a fala de Curupira é cantada. Que tal, com apoio de seu responsável, procurá-la nos canais do multiartista Zeca Baleiro na internet? Ao ouvi-la, reflita: O que o ritmo da música, sua harmonia, instrumentos usados agregam de sentidos ao texto?

Converse com a turma

1. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP29, EF69LP53) Espera-se que os(as) estudantes percebam que o nome de cada personagem sempre aparece em letra maiúscula (caixa-alta) e em negrito.

2. HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP29) Espera-se que os(as) estudantes percebam que as orientações que aparecem entre parênteses trazem indicações para os(as) atores(atrizes) interpretarem as personagens. Professor(a), aproveite para comentar o quanto é importante essa sugestão para o(a) ator(atriz) recriar a personagem no palco, usando recursos da voz e do corpo. Conte que passagens assim são chamadas rubricas ou didascálias. Você pode, nesse momento, abrir espaço para que os(as) estudantes brinquem de explorar algumas passagens, buscando expressar o que sugerem as rubricas.

3. HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP29) Espera-se que os(as) estudantes percebam que essas orientações ajudam na encenação, com orientação do que atores(atrizes) e diretores(as) precisam garantir. Professor(a), aproveite esta questão para contar que essas partes, como as anteriores, também são rubricas teatrais (ou didascálias).

O homem canta

*Ouvi dizer que pras bandas da capital
tem um bicho de ferro que anda, que fala
um bicho infernal*

*E parece que é gente, eita bicho mau
que devora as pessoas, os bichos,
as árvores, o escambau*

*Ora, me diz, meu amigo, se tem
bicho danado que vai e que vem
que anda, que fala, que pula e roda e vira
quem é que vai acreditar em Curupira?
quem é que vai acreditar em Curupira?
quem é que vai acreditar em Curupira?
quem é que vai acreditar em Curupira?*

*O homem sai. Curupira fica desolado, no meio do palco.
Os outros se aproximam.*

BALEIRO, Zeca. *Quem tem medo de Curupira?*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016. p. 17-20.

Glossário

O escambau: e muito mais, e assim por diante.

Desolado: que apresenta grande tristeza, desconsolado.

Quem é?



Zeca Baleiro, em São Paulo, em 2017.

José Ribamar Coelho Santos, nome verdadeiro de **Zeca Baleiro**, nasceu em Arari, Maranhão, em 1966. É músico, cantor e compositor. Começou a carreira compondo músicas para teatro infantil. O apelido **Baleiro** foi colocado pelos colegas da universidade de Agronomia, porque Zeca sempre tinha balas e doces para consumir entre as aulas.

Converse com a turma

1. Como o leitor percebe quando é a fala de cada uma das personagens? Escolha a fala de uma personagem e leia-a de forma bem expressiva.
2. Releia as partes do texto que estão entre parênteses. Que função elas parecem ter?
3. Observe as passagens que estão escritas em itálico, isto é, em *letras inclinadas para a direita, como estas aqui*. Para que elas parecem ter sido escritas?

As vozes no texto para teatro

Os **diálogos** são as falas diretas das personagens. São elas que serão ditas na encenação do texto. Já as **rubricas**, ou **didascálias**, como também são conhecidas, são as indicações cênicas dadas pelo autor e podem incluir: nomes das personagens, dicas para o cenário e a iluminação, sugestões de gestos e ações, enfim, tudo o que se refere à apresentação da peça no palco. Elas orientam o trabalho de diretores e atores. Para diferenciar discurso das personagens (diálogos) e discurso do autor com indicações cênicas (rubricas ou didascálias), costuma-se usar letras em negrito, itálico, expressões entre parênteses.

222

O texto em construção

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP55)

1a. João Serra Madeira, também chamado no texto de "homem".

1b. Espera-se que os(as) estudantes percebam que, na variedade linguística utilizada para as falas da personagem, o plural aparece apenas na primeira palavra determinante que acompanha o substantivo e apontem exemplos como: **nas** mata, **das** mata, **as** mió madeira, **uns** assobio, **uns** baruiu esquisito, **as** coisa ruim, **os** mau agouro. Professor(a), aproveite esta questão para ampliar a compreensão dos(as) estudantes quanto às regras diferentes de cada variedade linguística e como elas fazem parte da identidade e da cultura dos(as) falantes. Destaque que, em um contexto de uso da norma culta, seria necessário marcar o plural em todos os termos da oração.

1c. Espera-se que os(as) estudantes tragam variantes como: tô (estou), num (não), sinhô (senhor), mió (melhor), baruiu (barulho).

O texto em construção

1. Reflita sobre o texto a seguir:

Toda língua é feita de um conjunto de variedades, com regras gramaticais próprias e jeitos de pronunciar as palavras. Assim, a variedade considerada culta, apesar de ser mais valorizada para as interações sociais mais formais e públicas, como as que acontecem na escola, é apenas uma das diferentes formas da língua que as pessoas podem usar, dependendo da situação de interação em que se encontram.

- Nas falas de qual personagem percebe-se mais o uso de variedade linguística diferente da norma culta?
 - Como o plural funciona nessa variedade? Explique e exemplifique.
 - Que palavras foram escritas de maneira diferente da ortográfica para representar como elas são pronunciadas nessa variedade?
 - Se fosse usada a variedade culta nas falas dessa personagem, teria sido mais ou menos interessante para o contexto da peça? Por quê?
2. Outra forma de dar verossimilhança ao texto é criar diálogos que sejam coerentes com as intencionalidades das personagens. Resuma a intencionalidade do Curupira: o que ele quer causar no homem? De que quer convencê-lo?

- As respostas do homem mostram que o discurso do Curupira está ou não alcançando sua intencionalidade?
- O discurso pode ser verbal ou não verbal. Escolha uma passagem das rubricas que tenha indicações do que a personagem homem deve fazer no palco e que, em sua avaliação, melhor expresse o que você respondeu na questão anterior.

3. Nessa peça, a presença da música é importante. A canção que fecha a cena apresenta um ponto de vista, uma explicação sobre por que as pessoas não acreditam mais em Curupira. Resuma esse ponto de vista.

Seguindo as orientações do(a) professor(a), cante com a turma a canção, experimentando como a linguagem da música também pode produzir sentidos no teatro.



Cena da peça **Quem tem medo de Curupira?**, direção de Débora Dubois, no Teatro Popular do Sesi, em São Paulo, 2010.

Verossimilhança

Um texto de ficção precisa ter coerência interna, isto é, cada elemento deve combinar com o outro para dar efeitos de sentido. Assim, por exemplo, na construção de uma personagem, a escolha de uma variedade é tão importante para caracterizá-la quanto lhe dar um nome e indicar jeitos de agir. Os saberes do leitor/ouvinte também importam: consideramos algo verossímil porque percebemos que realidades estão sendo representadas pelo texto.

Curupira e dos demais seres encantados: quando a personagem se volta para a plateia, em vez de dar atenção ao Curupira ou quando saca uma câmera digital ou celular e pede que tire uma foto para postar em uma rede social. O importante é que percebam como a gestualidade, as ações são, em complementaridade ao diálogo verbal, carregadas de intencionalidade discursiva.

3. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP54)

Professor(a), esta questão é mais desafiadora e pode exigir mediação. Espera-se que os(as) estudantes percebam que, na perspectiva da personagem, na capital existe um bicho danado que parece ser muito mais aterrorizante que o Curupira: "Ouvi dizer que pras bandas da capital / tem um bicho de ferro que anda, que fala / um bicho infernal / E parece que é gente, o bichos / as árvores, o escambau". Aproveite esta questão para despertar o imaginário dos(as) estudantes, perguntando: *O que poderia ser esse bicho na vida urbana?* Observe que, de maneira genial, o texto não fecha a definição, mas sugere ser uma máquina inventada pelo próprio homem (é de ferro), que tem mobilidade (que vai e que vem), faz barulho ("que fala"), destrói a vida ("devora" as pessoas, os bichos/ as árvores, o escambau). Trata-se, portanto, de uma sugestão figurada (metafórica e metonímica) do progresso, podendo ser alusão a tratores, serras e afins. Encerre esse momento, convidando a turma para cantar a canção **Pras Bandas da Capital**, acompanhando a interpretação de Zeca Baleiro, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IWRCnX18Xk&list=OLAK5uy_n13alhzaDaecwC81Ymwl1agfaeKoRNmEc&index=4 (acesso em: 19 fev. 2022). Assim, os(as) estudantes poderão experimentar como a linguagem musical também pode ser explorada no trabalho dos(as) atores(atrizes) para "dar vida" às personagens. Incentive-os(as) a experimentarem a exploração do próprio corpo (palmas, batidas de pé, estalos etc.) no acompanhamento da melodia e do ritmo. Se houver a possibilidade, desenvolva esse momento em integração com o(a) professor(a) do componente Arte.

1d. Resposta pessoal. Professor(a), aproveite esta questão para promover a compreensão de que o uso de uma ou de outra variedade depende do contexto. Assim, para dar à personagem mais verossimilhança, isto é, mais coerência com a representação de pessoa construída pelo texto, o uso da variedade escolhida foi mais interessante que o da norma culta. Se esta tivesse sido usada, haveria artificialidade, menos coerência na construção da personagem.

2. Espera-se que os(as) estudantes tragam contribuições que sinalizem que todas as falas do Curupira são para tentar assustar o homem, fazer com que ele acredite em sua existência.

2a. Espera-se que os(as) estudantes percebam que não.

2b. **HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP29, EF69LP54)** Resposta pessoal. Professor(a), dialogando com as contribuições dos(as) estudantes, chame a atenção para a indicação de ações e gestos para a personagem **HOMEM** que conotam a descrença, a falta de medo e até a curtição em relação à presença de

Oficina de leitura e criação

Professor(a), sugerimos que organize esta oficina em três etapas: 1. Preparo individual, em estratégia de sala de aula invertida, com o resgate dos versos e do ritmo e livre improvisação de sons para o acompanhamento da cantiga popular “Meu limão, meu limoeiro”. 2. Momento colaborativo em aula: você pode iniciar mobilizando a turma com uma oficina de exploração de sons, apoiando-se no trabalho do grupo Barbatuques (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CUUQ9GkClm0>, acesso em: 19 out. 2018), de percussão com o corpo, e na experimentação dos objetos trazidos pelos(as) estudantes, como instrumentos musicais improvisados. Depois, escolha alguns(algumas) estudantes para apresentarem a letra da canção e problematize se alguém trouxe uma versão diferente. Caso haja variação, aproveite para sistematizar a compreensão de que isso é próprio de textos que circulam pela tradição oral de geração para geração. Chame a atenção para a poesia na letra da canção: ela é toda feita em redondilha maior (versos de sete sílabas poéticas); destaque também as rimas. 3. Em grupos de trabalho: os(as) estudantes poderão experimentar e criar coletivamente acompanhamentos musicais, com o corpo e/ou instrumentos improvisados, para a canção popular **Meu limão, meu limoeiro**.

Vale a pena ouvir!

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP45)

Oficina de leitura e criação

Resgate da canção infantojuvenil “Meu limão, meu limoeiro”

Agora é sua vez de trazer a música. Você conhece a cantiga folclórica “Meu limão, meu limoeiro”? Se sim, relembre-a, transcrevendo a letra no caderno. Se você não a conhece ou não se lembra bem dela, consulte alguém mais velho ou investigue em *sites* seguros.

Com a letra escrita, é hora de praticar a interpretação, escolhendo e improvisando sons de acompanhamento. Você pode usar o corpo (palmas, batidas de pé, assobios etc.) ou instrumentos criativos: caixa, lata, corda, folha de papel, plásticos etc.

Experimente bem os sons! Depois busque dar seu estilo à canção, cantando com acréscimo de novos sons, feitos com o corpo ou instrumentos improvisados.

Vale a pena ouvir!



TATI WEXLER/GRUPO BARBATUQUES

A proposta principal do grupo Barbatuques, fundado em 1997, é utilizar o corpo como instrumento musical.

“O Barbatuques desenvolveu, ao longo de sua trajetória, uma abordagem única da música corporal através de suas composições, técnicas, exploração de timbres e procedimentos criativos.”

Fonte: Grupo Barbatuques. Quem somos.

Disponível em: <https://www.barbatuques.com.br/quem-somos>. Acesso em: 12 ago. 2022.

- Reflita: Por que conhecer mais sobre o trabalho desse grupo musical pode interessar a você? Se a proposta despertou seu interesse, com apoio do(a) responsável, navegue pelo canal de vídeos do grupo e procure aprender com eles.

Leitura 2

Já na cidade, Mãe-d'água, Saci, Caipora, Curupira, Iara e Boitatá se dividem para conhecê-la. Curupira organiza para onde vai cada um: "Boitatá, você vai por ali... eu vou por aqui... Iara, você segue adiante... Caipora, ali... e Saci, você...". Exatamente nesse momento, aparece um velho pé de jacarandá, que também vem da floresta. A cena que você lerá a seguir é o diálogo entre a árvore centenária e Curupira. No final, como você já pode esperar, entra uma música importante para o sentido da peça. E ela é uma **paródia** da cantiga popular "Meu limão, meu limoeiro", que você já sabe de cor.

CENA 5 – Jacarandá

*Vem um pé de jacarandá **centenário**, carregando uma mala; triste, abatido, olhos no chão... fala como se continuasse a fala de Curupira do fim da cena 4.*

PÉ DE JACARANDÁ

Eu? Eu vou procurar melhor sorte... Em outro lugar...

CURUPIRA

Por quê?

PÉ DE JACARANDÁ

Ora, meu filho. Eu sou um jacarandá **secular**. Quero passar os dias de minha velhice em paz. E na mata não há mais paz. Todo dia vejo meus irmãos jatobás, samaúmas e copáibas serem cortados ao meio...

(dramático)

Trucidados, esquarterados!

(chega ao foco de luz)

Oh, é horrível! Estão matando, destruindo tudo. Ficou insuportável morar lá. São muitos os perigos...

CURUPIRA

Olha, seu Jacarandá, eu também moro na mata, sabe? Mas eu não acho assim tão ruim morar lá, não...

PÉ DE JACARANDÁ

Ah, não? E o que você faz aqui, tão longe da mata?

CURUPIRA

Eu... Eu... Vim ver a cidade, ora. Saber se as pessoas daqui acreditam em mim... Se ainda temem o Curupira.

PÉ DE JACARANDÁ

Posso adiantar que não. Elas têm coisas mais terríveis para temer.

Clipe

O jacarandá é uma árvore comum no Brasil, de madeira nobre e resistente, e de cor escura, muito usada na fabricação de móveis e de pianos. Pode medir de 2 a 50 metros de altura.



Jacarandá, Reserva de Linhares, 2005.

ANA BRANCO/AGÊNCIA O GLOBO

Glossário

Centenário: que tem 100 anos ou mais.

Secular: relativo a século (100 anos).

Trucidados: mortos com crueldade, destruídos.

Esquarterados: que sofreram esquarteramento, que foram cortados em partes, pedaços.

CURUPIRA

Mais do que eu? Mais do que meus amigos? Duvido muito!

PÉ DE JACARANDÁ

Pode duvidar.

(enigmático)

São muitos os perigos!

CURUPIRA

E onde estão esses perigos de que você tanto fala?

PÉ DE JACARANDÁ

Estão por aí... Estão aqui, estão em todo lugar...

Luz com movimento no jacarandá.

Estão escondidos e, principalmente, bem escondidos.

(sugestão: **projeção** de imagens **obscuras**, misteriosas, no próprio jacarandá).

Às vezes, é mais fácil temer o que a gente não vê...

CURUPIRA

O que a gente não vê?

PÉ DE JACARANDÁ

Um dia, você vai entender o que eu falo. Agora tenho que ir. Vou ver se acho um lugar melhor para viver. Adeus!

O Pé de Jacarandá vai saindo; todos cantam.

Meu limão, meu limão

Meu limoeiro

Deu no pé

Meu pé de jacarandá

Foi-se atrás de outros ares

Mares bons de navegar

Meu limão, meu limão

Meu limoeiro

Deu no pé

Meu pé de jacarandá

Do mal cortar a raiz

Pro fruto feliz vingar.

BALEIRO, Zeca. **Quem tem medo de Curupira?**
São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016. p. 28-30.

Glossário

Enigmático: misterioso, de difícil compreensão.

Projeção: que se projeta. No contexto, imagens projetadas sobre uma superfície: no caso, o palco onde se encena a peça.

Obscuras: que estão sem luz, ocultas, escondidas; sombrias, tenebrosas.

Converse com a turma

1. Leia:

Personificação ou **prosopopeia** é uma figura de linguagem com a qual o locutor atribui ações e sentimentos humanos a seres inanimados ou a animais.

- Qual rubrica melhor orienta a personificação do jacarandá? Por quê?
- Em sua opinião, a Cena 5 contribui para um ponto de vista crítico sobre as relações do ser humano com o meio ambiente? Por quê?
- A fala do jacarandá define quais são os perigos da vida na cidade?

a) Releia a rubrica:

“(sugestão: projeção de imagens obscuras, misteriosas, no próprio jacarandá)”.

- b) Se você fosse trabalhar na encenação da peça, que imagens escolheria para projetar sobre o jacarandá? Em que formatos e cores? Por quê? Se quiser, faça desenhos no caderno.

4. Compare:

“Meu limão, meu limoeiro,
Meu pé de jacarandá”

“Meu limão, meu limão
Meu limoeiro
Deu no pé
Meu pé de jacarandá”

- Como a canção que fecha a cena ajuda o ouvinte/leitor a relembrar a cantiga popular? E de que modo a canção da peça renova a cantiga popular, fazendo assim uma paródia?
 - Que sentidos você daria à expressão idiomática “deu no pé”, considerando o contexto da cena?
5. O que mais chamou a sua atenção na cena que você acabou de ler? Por quê?

Paródia

Obra literária, teatral, musical etc. que imita outra obra, geralmente para efeito de humor.

Expressão idiomática

Toda língua tem expressões idiomáticas. Elas são difíceis de traduzir para outros idiomas, porque as palavras não podem ser pensadas uma a uma, elas são consideradas “juntas” e possuem um sentido só.

2. Resposta pessoal. Professor(a), esta questão pode ser mais desafiadora aos(as) estudantes, porque exige compreensão global da cena e relações de interdiscursividade com o que hoje se sabe sobre a importância de preservação do meio ambiente. Dialogando com as hipóteses da turma, faça, se necessário, intervenções que apoiem a percepção de que uma árvore centenária decide deixar a floresta porque as condições de vida estão muito difíceis (“Estão matando, destruindo tudo. Ficou insuportável morar lá. São muitos os perigos...”). Por outro lado, também há a sugestão de que na cidade as pessoas “têm coisas mais terríveis para temer”. Assim, na perspectiva do Jacarandá, que, por personificação, tem muita experiência de vida, as relações do ser humano com o meio em que vive, seja o meio natural (floresta), seja o meio cultural (cidade), não estão boas, pelo contrário: ou destroem a vida ou lhe tiram a qualidade. Destaque como esse “chamamento”, por meio da arte teatral, contribui para uma reflexão e conscientização sobre o tema.

3. Espera-se que os(as) estudantes percebam que não. Professor(a), aproveite a questão para mostrar como esse texto trabalha com implícitos, isto é, espera que o(a) leitor(a)/ouvinte faça inferências, com base em seus conhecimentos de mundo, sobre quais seriam esses perigos.

3b. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP54, EF89LP34) Resposta pessoal. Professor(a), a questão permite que os(as) estudantes sugiram diferentes representações para o perigo das cidades, de acordo com suas próprias perspectivas. Observe com eles(as) como, nesse caso, poderiam escolher imagens que exigem a inferência do público, contando com maior abertura de imaginação (conforme sugerido pelo texto), que não determinam quais são os perigos; ou criar uma encenação que traria representações mais realistas dos perigos. Destaque, ainda, essa particularidade do texto teatral: ele se completa com as escolhas feitas para a encenação e, por isso, a cada interpretação no palco, pode se tornar um texto diferente.

4a. HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP27) Espera-se que os(as) estudantes percebam que os versos da cantiga se repetem, “Meu limão, meu limoeiro”, “meu pé de jacarandá”, e assim a relembram; já a inserção do verso “Deu no pé” é uma surpresa que provoca no(a) ouvinte/leitor(a) novos sentidos.

4b. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP54) Espera-se que os(as) estudantes percebam que ela pode ter sentidos como abandonar, sair, fugir.

5. Resposta pessoal.

227

Converse com a turma

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP46)

Sugerimos que esta seção seja conduzida como uma roda de conversa, envolvendo diferentes estudantes, de modo que, no coletivo, a turma perceba como a peça cria uma perspectiva crítica acerca da relação do ser humano com o meio ambiente, especialmente pelas estratégias de personificação do jacarandá e pela paródia da canção **Meu limão, meu limoeiro**

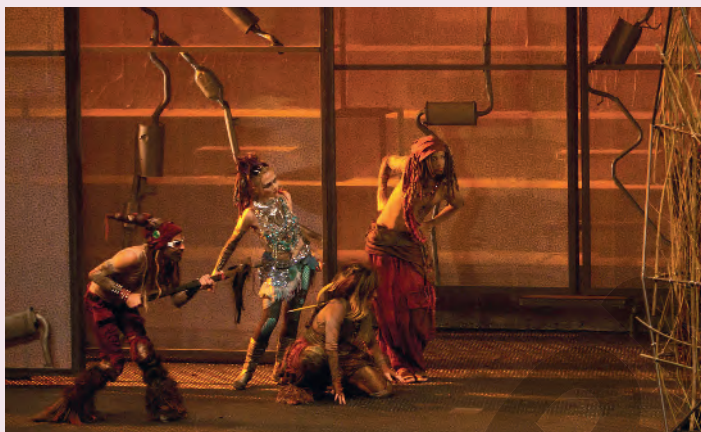
1. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP29, EF69LP54) Espera-se que os(as) estudantes percebam que já a primeira rubrica: “**Vem** um pé de jacarandá centenário, **carregando** uma mala; **triste, abatido, olhos no chão... fala** como se continuasse a narrativa de Curupira do fim da cena 4”, porque sugere ações e sentimentos humanos. Professor(a), aproveite a questão para chamar a atenção dos(as) estudantes para o modo como as palavras destacadas na rubrica contribuem para os efeitos de personificação do Pé de Jacarandá.

Oficina de leitura e criação

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP29, EF69LP53, EF89LP34)

Vale a pena ouvir!

Na internet, você pode ouvir a interpretação da canção que encerra a Cena 5. Vale a pena conhecê-la, ouvi-la e refletir sobre como ela também agrega sentidos ao texto e pode ser usada na encenação.



Cena da peça **Quem tem medo de Curupira?**, direção de Débora Dubois, no Teatro Popular do Sesi, em São Paulo, 2010.

Oficina de leitura e criação

Leitura dramática de cena de *Quem tem medo de Curupira?*

Você percebeu que, diferentemente dos textos narrativos, que se completam no imaginário de cada leitor, os textos escritos para o teatro ganham vida no palco?

O primeiro passo para isso é a chamada **leitura dramática do texto (também conhecida como leitura teatral)**. Nesse tipo de leitura, depois de conhecerem bem o texto e as intencionalidades das vozes nele presentes, os atores dão vida às personagens por meio de leituras bem expressivas. Nesse momento, ainda não se usam figurinos, cenário, iluminação, sonoplastia (emprego de sons, músicas, para efeitos de sentido). O que importa mesmo é construir a personagem pela interpretação de suas falas, em uma leitura em voz alta que “dê vida” a ela.

Que tal experimentar, com outros(as) colegas, interpretar, em leitura dramática, as personagens da peça: a Mãe-d’água, Saci, Caipora, Boitatá, Curupira e João Serra Madeira?

Para isso, participe da conversa que o(a) professor(a) promoverá e depois siga as orientações dele(a) para a oficina de leitura dramática.

Converse com a turma

1. Na sua opinião, o que devemos considerar na leitura dramática de um texto teatral, para que as falas das personagens “ganhem vida”?
2. Experimente usar a entonação, as pausas, o ritmo, para ler o trecho seguinte, trabalhando especialmente a pronúncia das palavras destacadas.

SITUAÇÃO 1:

Vem um pé de jacarandá centenário carregando uma mala; triste, abatido, olhos no chão...

Pé de Jacarandá

Ora, meu filho. Eu sou um jacarandá secular. Quero passar os dias de minha velhice em paz. E na mata não há mais paz. Todo dia vejo meus irmãos jatobás, samaúmas e copaíbas serem cortados ao meio...

(dramático)

SITUAÇÃO 2:

Vem um pé de jacarandá centenário carregando uma mala; triste, abatido, olhos no chão...

Pé de Jacarandá

Ora, meu filho. Eu sou um jacarandá secular. Quero passar os dias de minha velhice em paz. E na mata não há mais paz. Todo dia vejo meus irmãos jatobás, samaúmas e copaíbas serem cortados ao meio...

(dramático)

3. Agora, vamos ensaiar falas para outras situações. Observe bem as rubricas para dar intencionalidade à entonação (escolha a quais partes quer dar mais ênfase), ao ritmo, às pausas que farão.

SITUAÇÃO 1:

Vem um pé de jacarandá centenário carregando uma mala; triste, abatido, olhos no chão...

Pé de Jacarandá

Ora, meu filho. Eu sou um jacarandá secular. Quero passar os dias de minha velhice em paz. E na mata não há mais paz.

Converse com a turma

Professor(a), sugerimos que a seção **Converse com a turma** funcione como uma roda de conversa, que mobilize a turma para a leitura dramática e a exploração de recursos próprios da oralidade, como exercício de preparação para a oficina. Para a oficina, sugerimos que você organize os(as) estudantes em grupos de seis, de modo que cada um(a) possa vivenciar uma das personagens da cena: Mãe-d'água, Saci, Caipora, Boitatá, Curupira e João Serra Madeira.

1. Resposta pessoal. Professor(a), esta é uma ótima questão para você avaliar se os(as) estudantes compreenderam o papel das rubricas como orientadoras da encenação e, portanto, boas fontes para percebermos melhor as intencionalidades dos diálogos. Caso seja necessário, ajude-os(as) a retomarem e a sistematizarem esse entendimento.

2. Professor(a), incentive diferentes experimentações, para que os(as) estudantes reflitam sobre o que podem alcançar de efeitos de sentido com a exploração de recursos da prosódia.

3. Respostas pessoais. Professor(a), permita que vários(as) estudantes participem desse momento e procure dar a ele caráter bem lúdico. Promova a análise e a comparação dos recursos de que os(as) estudantes se valeram: maior acentuação de uma parte ou outra, diferentes ênfases, variando a entonação, ritmos, pausas. Discuta os diferentes efeitos de sentido que alcançaram.

Condições de produção

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP52)

Como?

Aqui seria oportuno o uso pedagógico de *smartphones*. Negocie com a turma a utilização ética e responsável desse recurso, sendo o bastante a presença de um aparelho por grupo, com algum recurso de gravação e reprodução de áudio. Você também pode realizar a gravação das leituras e ouvi-las com os grupos. Nesse caso, sugerimos que planeje um cronograma e ofereça atividades paralelas, para que possa acompanhar cada grupo. Discuta com a turma a possibilidade de compartilhar nas redes sociais essas produções, com apoio e acompanhamento de seus responsáveis.

Oficina de leitura e criação

Todo dia vejo meus irmãos jatobás, samaúmas e copaibas serem cortados ao meio...

(dramático)

SITUAÇÃO 2:

Vem um pé de jacarandá centenário empurrando uma mala; irritado, fazendo barulho, bufando, olhos esbugalhados...

Pé de Jacarandá

Ora, meu filho. Eu sou um jacarandá secular. Quero passar os dias de minha velhice em paz. E na mata não há mais paz. Todo dia vejo meus vizinhos jatobás, samaúmas e copaibas serem cortados ao meio...

(impaciente)

SITUAÇÃO 3:

Vem um pé de jacarandá centenário correndo com uma mala; ofegante.

Pé de Jacarandá

Ora, meu filho. Eu sou um jacarandá secular. Quero passar os dias de minha velhice em paz. E na mata não há mais paz. Todo dia vejo meus vizinhos jatobás, samaúmas e copaibas serem cortados ao meio...

(apressado, como se estivesse fugindo)

Condições de produção

- **O quê?**

Você e a turma farão leituras dramáticas da Cena 2 – João Serra Madeira, de **Quem tem medo de Curupira?** Assim, todos(as) poderão experimentar tirar as personagens do papel, interpretando com intencionalidade as falas do texto. Vocês buscarão sugerir como são, o que sentem e como se comportam as personagens, de acordo com as sugestões das rubricas e dos diálogos. É ocasião também para vocês darem “toques pessoais” às personagens, como fazem atores e atrizes.

- **Para quem?**

Para outros colegas da turma.

- **Como?**

1. Com seu grupo de trabalho, retome a cena, reveja onde comecem e onde terminam as falas das personagens e discuta, com apoio das rubricas, as intencionalidades sugeridas pelo texto.

O que levo de aprendizagens deste capítulo

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP28, EF69LP45, EF69LP46, EF69LP49)

2. Combine com os(as) colegas quais personagens cada um(a) quer vivenciar ou interpretar.
3. Experimentem diferentes modos de interpretar pela leitura as falas das personagens. Avaliem quais são as mais interessantes.
4. Troquem de papéis, façam variações, mas sem perder de vista as intencionalidades sugeridas no texto.
5. Planejem quem ficará com que papel e o que deverá garantir na leitura, depois das experimentações que fizeram.
6. Façam uma versão final da leitura, gravando, conforme orientação do(a) professor(a).
7. Avaliem como foi o processo: O que consideram que ficou bom na leitura dramática feita por vocês? O que ainda poderia ter ficado melhor? Como podem conseguir isso em outra oportunidade?

O que levo de aprendizagens deste capítulo

Chegamos ao final do capítulo.

1. Como foi aprender mais a respeito de ler textos especialmente escritos para o teatro?
2. E experimentar contar histórias do folclore, criar sons para cantiga da tradição popular, estabelecer relações entre essas experiências e a leitura da peça?
3. E como foi fazer leituras dramáticas?
4. Você acha que criar falas para as personagens trouxe aprendizagens também para suas falas na vida? Por quê? Refletindo sobre essas questões, produza um pequeno parágrafo em seu caderno, contando suas aprendizagens.
5. Converse também com seus familiares e veja se é possível conhecer um teatro próximo de sua casa para assistir a uma peça própria para sua idade, levantando antes informações e opiniões sobre o espetáculo. Para isso, use o que aprendeu sobre comentários, resenhas, *posts* em *blogs* e *vlogs*. Será ótimo poder ver uma encenação depois que você aprendeu mais sobre o teatro, não é mesmo?
6. Além disso, vale a pena procurar ler com autonomia outros textos escritos para o teatro, consultando o acervo da sala de leitura e/ou da biblioteca local, sendo protagonista em relação à sua própria formação como leitor e ampliando sua galeria com novas descobertas e experiências de leitura.

Galeria

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP27, EF69LP45, EF69LP46, EF89LP34, EF69LP15, EF69LP24)

Professor(a), esta seção favorece a ampliação de repertórios com o teatro, trazendo a experiência de apreciação de espetáculo produzido no formato audiovisual. Organize espaços e tempos para uma sessão de exibição ou da peça sugerida, **A Travessia de Maria e seu irmão João**, ou de outra de sua curadoria, que tenha qualidade estética, com usos intencionais e significativos das diferentes linguagens envolvidas (interpretação, cenário, figurino, música, texto). Nossa sugestão está disponível no canal da companhia no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=pcdZuYKMuTu> (acesso em: 19 fev. 2022) e no portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/espetaculo-infantil-premiado-e-disponibilizado-on-line-para-professores-e-estudantes/> (acesso em: 19 fev. 2022).

Em estratégia de sala de aula invertida, organize a turma em grupos de trabalho e distribua, como tema de investigação, os direitos trazidos pelo ECA: o direito à vida e à saúde; direito à liberdade, ao respeito e à dignidade; direito à convivência familiar e comunitária; direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; direito à profissionalização e à proteção no trabalho. Oriente os(as) estudantes a compreenderem o que é cada um desses direitos, consultando os respectivos títulos, capítulos e artigos do ECA e a prepararem uma fala breve para explicá-los aos(as) demais colegas. Em sala, organize novos grupos, de modo que haja um(a) representante de cada direito, e oriente-os(as) a trocarem o que aprenderam entre si. Se houver possibilidade, eles(as) poderão retomar o ECA e navegar por ele enquanto interagem.

GALERIA

O post a seguir foi publicado no *blog* da Cia. Arthur-Arnaldo (São Paulo, SP). Leia e observe como o texto ajuda o leitor a “ter um primeiro olhar sobre o espetáculo”. Depois, converse com sua turma e o(a) professor(a).

A travessia de Maria e seu irmão João



Cena da peça **A travessia de Maria e seu irmão João** encenada pela Cia. Arthur-Arnaldo, em São Paulo, 2022.

Para não morrerem de fome, os pais abandonam seus filhos na floresta escura. Essa é a premissa do clássico João e Maria. Na recontagem imaginada por Neil Gaiman e premiada pelo 23º Cultura Inglesa Festival em 2019, a fome é causada pela guerra e a dupla de crianças, refugiadas.

Em “**A travessia de Maria e seu irmão João**” [...] a diretora Soledad Yunge apostou na linguagem dos bonecos para começar a contar essa história: “no início da trama ainda existe paz e fartura e bonecos são manipulados para mostrar a poesia da infância e o brincar, que é interrompida pela guerra e o mundo dos adultos entra na história”, conta a diretora. Os bonecos, confeccionados por Carú Lima que é atriz da Cia. Arthur-Arnaldo, são de pão e foram panificados especialmente para a peça. Trabalhar com alimentos e com a realidade deles em cena foi um dos pontos de partida da concepção visual e simbólica da montagem. A equipe se inspirou nas obras do artista britânico Carl Wagner, que cria paisagens apenas com alimentos e as fotografa. “Queremos que as crianças se encantem com as diferentes referências visuais dos elementos de comida e que pensem juntos sobre todas as questões da produção e consumo de alimentos”, completa a diretora Soledad Yunge.

As atrizes Júlia Novaes e Luisa Taborda se dividem nos papéis e na manipulação dos objetos de cena. Parceiras de longa data de outros espetáculos da Cia. Arthur-Arnaldo, as duas encaram o desafio de viver outro personagem icônico: a bruxa que vive em uma casa de doces. “É ótimo poder dividir o palco com a Luisa e divertir as crianças com as trocas de figurino, fazendo-as esquecer por uns instantes que somos apenas duas em cena”, diz a atriz Júlia Novaes.

A trilha sonora, especialmente composta para a montagem por Pedro Cury, acompanha a narração da história e conta com participações especiais de voz em *off* dos atores Guto Togniazolo e Jackie Obrigon. O cenário da peça foi criado por Rafael Souza em parceria com o Estúdio Lava, de Júlia Reis e Lucas Bueno, e os figurinos, inspirados em crianças refugiadas, são de Rogerio Romualdo.

[...]

Fonte: <https://ciaarthurarnaldo.home.blog/2019/07/10/a-travessia-de-maria-e-seu-irmao-joao-estrela-em-agosto-no-teatro-cacilda-becker-fabula-classica-ganha-versao-da-cia-arthur-arnaldo/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

Converse com a turma

1. Com qual livro a peça dialoga? E com qual conto de tradição oral o livro e a peça dialogam?
2. Como o livro atualiza esse conto: Que desafios são vividos pelas personagens crianças? O que você sabe sobre crianças que vivem nessa condição? Na sua opinião, por que importa a arte tratar desse tema?
3. Para você, que outros desafios são enfrentados por crianças de nosso tempo e que também prejudicam os direitos delas?
4. Observe a fotografia.
 - Com que passagens do texto é possível relacioná-la?
5. O que você achou mais criativo nesse espetáculo? Por quê?

Clipe

Você conhece os direitos das crianças e dos adolescentes que estão no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)?

“As crianças e os adolescentes têm o direito à vida e à saúde; direito à liberdade, ao respeito e à dignidade; direito à convivência familiar e comunitária; direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; direito à profissionalização e à proteção no trabalho.”

Disponível em: <https://fmp.edu.br/direito-da-crianca-e-do-adolescente-tudo-sobre-a-protecao-da-infancia/#:~:text=As%20crian%C3%A7as%20e%20os%20adolescentes,e%20%C3%A0%20prote%C3%A7%C3%A3o%20no%20trabalho. Acesso em: 14 fev. 2022.>

recriação, com atualização de elementos da narrativa de origem em drama moderno: crianças que se tornam refugiadas no contexto de guerra.

1. João e Maria, de Neil Gaiman. Espera-se que os(as) estudantes percebam que é o conto **João e Maria**.

2. São crianças refugiadas da guerra. Professor(a), observe especialmente se na turma há crianças refugiadas e, se houver, crie condições de acolhimento e convide-as, se elas quiserem, a falarem de sua experiência, favorecendo entre os(as) colegas a empatia, a compreensão e a valorização de histórias e valores culturais diversos. Em diálogo com os saberes e as experiências da turma, amplie a compreensão dos motivos que podem levar uma pessoa a se tornar refugiada. Você pode, inclusive, buscar e ler notícias com a turma a esse respeito, como a notícia disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-44177606> (acesso em: 19 fev. 2022). Sobre o último questionamento, oriente a turma a desenvolver a opinião sobre o tema com argumentos, trabalhando a habilidade EF69LP15.

3. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP15, EF69LP24) Professor(a), retome com a turma os direitos das crianças e dos(as) adolescentes estabelecidos pelo ECA. Incentive os(as) estudantes a refletirem sobre o que pode prejudicar esses direitos. Em diálogo com os pontos de vista deles(as), destaque que, mesmo não sendo refugiada, uma criança pode ficar privada do direito à saúde, por exemplo, se não houver em seu bairro saneamento básico e(ou) se, por falta de trabalho remunerado para seus responsáveis, eles não tiverem como oferecer alimentação adequada.

4. Segundo parágrafo: “Os bonecos, confeccionados por Carú Lima que é atriz da Cia. Arthur-Arnaldo, são de pão e foram panificados especialmente para a peça”. Terceiro parágrafo: “As atrizes Júlia Novaes e Luisa Taborda se dividem nos papéis e na manipulação dos objetos de cena.”

5. Respostas pessoais.

233

Converse com a turma

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP27, EF69LP44, EF69LP45, EF69LP53)

As questões deste tópico permitem que os(as) estudantes signifiquem *posts* em *blogs* artístico-culturais como uma das formas de terem informações e opiniões sobre uma obra. Além disso, elas promovem relações de sentido entre conto de tradição oral, espetáculo de teatro, registro de cena pela fotografia, contextualização do espetáculo pelo *post*, universo de conhecimentos da turma, qualificando a apreciação. No momento da intertextualidade com o conto, convide os(as) estudantes a recontarem, de forma expressiva, a versão que conhecem. Se houver diferentes versões no repertório da turma, aproveite para discutir que hipóteses ela tem sobre isso. Explique que a circulação oral, de geração em geração, cria variações da narrativa. Já, quando passam a ser publicadas, ganham versões fixadas pela escrita. No caso do título de Neil Gaiman, observe com os(as) estudantes que, mais do que uma versão, trata-se de uma

Vale a pena assistir!

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP45) Em continuidade ao trabalho de ampliar as possibilidades de os(as) estudantes levantarem informações e opiniões sobre uma obra artística, incentive o conhecimento e a exploração de *teasers*.

Apreciando um espetáculo teatral em vídeo



Estudantes guarani-kaiowá assistindo a filme em escola municipal indígena, na Aldeia de Amambai (MS), em 2012.

O(A) professor(a) organizará uma sessão de apreciação de uma peça de teatro em vídeo. Ao assistir, observe as escolhas que foram feitas para:

- A construção do cenário: que materiais foram usados para criar representações e sensações do(s) espaço(s) em que as personagens estão.
- O trabalho de interpretação dos atores: como usam voz, corpo, gestualidade.
- O figurino: o que as personagens vestem e usam.
- A música e como ela sugere sentidos para as cenas.
- O uso da iluminação e as sensações que ela promove.
- Os enquadramentos: o que a câmera escolhe mostrar em cada cena.
- O ritmo de passagem de uma cena para outra no vídeo.

Anote o que observou e depois converse com a turma e o(a) professor(a).

Compartilhando sua experiência de leitura

Você recomendaria essa peça? Por quê? Produza um *post* para redes sociais, destacando aspectos da peça a que você assistiu. Solicite apoio de seu responsável para publicar o seu *post* entre amigos(as) e familiares.

Vale a pena assistir!

Você sabia que as companhias teatrais costumam publicar em seus canais *teasers*, isto é, seqüências de trechos de cenas, para divulgar suas peças? Para quem assiste, essa é uma forma de avaliar um espetáculo, antes de vê-lo. Que tal, com apoio de seu responsável, combinar palavras-chave no navegador, para localizar e assistir ao *teaser* da peça **A travessia de Maria e seu irmão João?** Procure observar os cenários, o figurino, o uso de projeções e como tudo isso concorre para criar o universo da peça.



Cena da peça **A travessia de Maria e seu irmão João?**, encenada pela Cia. Arthur-Arnaldo, em São Paulo, 2022.

Da palavra ao palco: lendas e contos para falar de nosso tempo

Que tal exercitar o pensamento e a criatividade por meio do teatro? Conforme a orientação do(a) professor(a), integre um grupo de trabalho para a produção de uma cena. Em conjunto, a turma produzirá um *teaser* com as cenas que criarem.

Condições de produção

• O quê?

Você e seu grupo escolherão uma das lendas que investigaram antes (Curupira, Iara, Boitatá, Saci e Caipora) ou um conto de tradição oral (João e Maria, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela etc.) e recriarão essa história para o teatro, atualizando o texto com temas de hoje.

• Para quem?

Para a própria turma experimentar processos de criação com o teatro e, se quiserem, compartilhar com amigos(as) e familiares.

• Como?

1. Negociem no grupo com qual história querem trabalhar. História escolhida, procurem uma boa versão escrita dela em canais seguros da internet ou escrevam a versão que vocês sabem.
2. Escolham um dos direitos das crianças e dos adolescentes, discutam as questões seguintes e escrevam as decisões de vocês nos cadernos:
 - a) Que reflexões e atitudes gostaríamos de provocar nas pessoas a respeito desse direito?
 - b) O que queremos mudar no enredo (acontecimentos) da narrativa, para que o direito que escolhemos entre nele de forma crítica e criativa? Por quê?
 - c) Manteremos os espaços em que ocorrem as ações ou escolheremos outros? Por quê?
 - d) Que espaços da escola queremos usar? Que materiais simples poderemos usar para transformar esse espaço em um espaço cênico?
 - e) O que queremos que os figurinos das personagens expressem? Que roupas e acessórios podemos usar para isso?
 - f) Que cantiga(s) ou canção(ões) pode(m) fazer parte da peça? Por quê? Ela(s) será(ão) cantada(s) na versão original ou parodiada(s)?

cênicos, mas preveja no cronograma que os grupos não ocupem simultaneamente um mesmo local escolhido. Se for oportuno, você poderá desenvolver esta atividade em parceria com o(a) professor(a) de Arte, de modo que ele(a) também apoie os processos da encenação. Usem recursos simples, sustentáveis, mas que sejam significativos para as escolhas e intencionalidades dos(as) estudantes, refletindo sobre isso com eles(as). Para o momento da gravação, use um *smartphone*. Salve as cenas em MP4 e, em um programa de edição de vídeo, componha o *teaser* com o grupo. Discuta com a turma ideias para a produção: que sequência ela quer dar às cenas gravadas; se haverá a entrada de vozes falando do processo de criação; se haverá trilha sonora, entre outras possibilidades. Escolha a ferramenta que usará para compor o vídeo e avalie qual o canal ideal para a publicação/circulação dessa produção dos(as) estudantes.

Condições de produção

Oriente os grupos a discutirem as questões propostas nesse boxe e a anotarem as ideias e as decisões do grupo no caderno. Para a etapa de escrita, é importante significar com os(as) estudantes o papel do escriba e como todos(as) são autores(as), trazendo sugestões para essa escrita, de modo que o ato de redigir seja um processo. Se houver a possibilidade de os grupos usarem computadores com editores de texto, a escrita se torna mais produtiva. Caso não haja, oriente a utilização de lápis para que possam ir escrevendo, apagando, reescrevendo, como é próprio em uma autoria colaborativa. A essa altura, eles(as) já devem ter incorporado o uso da ficha de apoio à produção e revisão do texto em seus processos de produção textual, mas vale reforçar como esse instrumento orienta o olhar, marcando o que precisam garantir. Utilize os mesmos critérios da ficha para dar *feedbacks* e fazer sugestões para a revisão e finalização do texto para o teatro.

Literatitudes

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP50, EF69LP51, EF69LP52) Professor(a), nesta seção você poderá oportunizar o protagonismo dos(as) estudantes na adaptação de conto ou lenda da tradição oral para o teatro, com atualização de elementos do texto no presente, em diálogo com os direitos das crianças e dos(as) adolescentes. Além da etapa de escrita do roteiro, eles(as) escolherão uma cena para representar, usando com intencionalidade recursos de diferentes linguagens, para ser gravada. Com o conjunto de cenas, você poderá fazer um *teaser* das peças da turma e publicar nos canais da escola e/ou circular pelas redes sociais. Sugerimos que os grupos tenham de três a quatro participantes, mas avalie o que melhor corresponde ao ideal para a sua turma. Construa um cronograma, de modo que eles(as) possam viver processualmente a criação, de maneira colaborativa e produtiva, sendo isso mais importante que os resultados finais da produção. Incentive-os(as) a explorarem diferentes espaços da escola para a construção dos espaços

Entrará(ão) de fundo ou será(ão) parte da “fala” de alguma personagem? Usaremos a letra toda ou apenas alguns versos? Nesse caso, quais? Por quê?

3. Relembrem as partes de um texto escrito para o teatro. Decidam quem de vocês será o escriba, isto é, escreverá o texto, na medida em que forem discutindo o novo texto.

Dicas:

- o narrador deverá desaparecer. Serão os próprios diálogos que “comporão” a história;
- usem as rubricas para marcar dicas para a interpretação dos atores;
- organizem o texto em três cenas e, dentro delas, escrevam os diálogos, com até quatro falas;
- usem frases diretas, curtas, favorecendo a interpretação dos atores;
- usem variedades linguísticas que combinem com as personagens (verossimilhança);
- indiquem o momento de entrada da(s) cantiga(s) ou canção(ões), se por rubricas ou como falas.

Avaliando a produção

Avaliem colaborativamente o texto. Peçam também o olhar do(a) professor(a).

O texto atendeu aos critérios de:	SIM	NÃO
1. Adequação à proposta		
a) O texto recria lenda ou conto de tradição oral em texto para teatro?		
b) Ele atualiza o texto, trazendo crítica e criativamente um direito da criança e do adolescente?		
2. Adequação às características estudadas do gênero		
a) O texto está organizado em três cenas?		
b) Cada cena é composta de diálogos?		

c) Há uso significativo de rubricas com sugestões para a encenação (cenário, figurino, interpretação dos atores)?		
d) As falas das personagens são antecedidas por seus nomes?		
e) As falas são curtas e fáceis de ser interpretadas oralmente?		
f) Houve a escolha de provocar o(a) leitor(a) a fazer relações com cantiga(s) ou canção(ões) (intertextualidade)? (Nesse caso, a letra está “bem encaixada” no texto? É possível estabelecer relações de sentido entre ela e a cena?)		
g) As cenas têm uma sequência lógica, com ações bem encaixadas – uma levando a outra?		
3. Construção da coesão/coerência do texto (textualidade)		
• Houve uso de expressões sinônimas e de pronomes para retomar referentes do texto, eliminando a repetição e garantindo a progressão de sentidos?		
4. Uso das normas e convenções da norma culta escrita e de outras variedades da Língua Portuguesa		
a) O texto segue as regras de concordância nominal e verbal da norma culta escrita?		
b) Houve uso intencional de regras de outras variedades, na fala de alguma personagem, por exemplo?		
5. Ortografia, pontuação e construção de sentidos		
a) As palavras foram escritas de acordo com a ortografia?		
b) Houve uso intencional de sinais, contribuindo para a encenação do texto, com especial atenção ao uso dos parênteses nas rubricas?		

Ensaiaando, encenando e gravando!

Professor(a), para as etapas de ensaio final e gravação, lembre-se de ter um cronograma que permita que você acompanhe de perto o processo de cada grupo, deixando os demais trabalhando com autonomia em outras atividades, como à frente de práticas com os conhecimentos linguísticos.

Participando da produção do teaser!

As gravações das cenas, além de serem material base para a produção do *teaser*, poderão ser instrumentos de análise e reflexão para os(as) estudantes, nos grupos de trabalho, observarem suas *performances*, o que consideram conquistas, em que desejam melhorar, como se percebem no processo de colaboração e de criação coletiva.

Ensaiaando, encenando e gravando!



Crianças ensaiando peça teatral em palco com cenário montado e com figurino.

1. Ensaie a leitura dramática do texto, até que as falas alcancem os efeitos que vocês querem. Explore pausas, entonação, ritmo, velocidade da fala, intensidade.
2. Escolham qual das cenas será feita.
 - a) Decidam quem serão os atores. Eles deverão decorar as falas.
 - b) Escolha o(s) espaço(s) em que ela acontecerá e ensaiem acrescentando gestos, movimentos, na interpretação do texto. Procurem desenvolver a expressão corporal no ensaio.
 - c) Trabalhem na construção do cenário e dos figurinos.
 - d) Ensaie com tudo: cenário e figurino!
 - e) Ficou tudo como vocês gostariam? Com apoio e orientação do(a) professor(a), façam os ajustes que julgarem necessários. Depois que tudo estiver do modo como vocês quiserem, gravem a cena.

Participando da produção do teaser!

Participe da produção colaborativa do *teaser* com as cenas da turma, trazendo ideias e discutindo as trazidas pelos(as) colegas!

Capítulo

12

Os substantivos e as classes de palavras que os especificam

Tópico 1 – Substantivos: função, variação e classificação

O que você poderá aprender

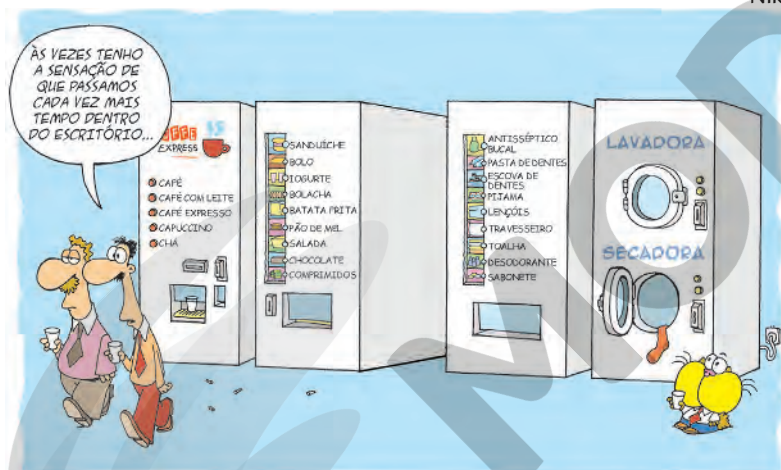
Você vai estudar agora uma das classes de palavras mais importantes da nossa língua: os substantivos. Além disso, conhecerá outros tipos de palavra que usamos para produzir textos e que estão ligados diretamente aos substantivos.

Para iniciar este estudo, discuta com os(as) colegas o que você já sabe sobre os substantivos e levante hipóteses com base nas questões propostas.

1. O que caracteriza os substantivos?
2. Que tipo de mudança os substantivos podem sofrer?
3. Qual é a importância deles na língua?

• Leia o cartum a seguir.

Gaturro 2



NIK. Gaturro 2. Cotia: Vergara & Riba, 2008. p. 23.

CAPÍTULO 12

Competência geral da Educação Básica: 2.
Competência específica de Linguagens: 1.
Competência específica de Língua Portuguesa: 2.

HABILIDADES BNCC

(EF06LP04), (EF06LP06), (EF06LP10), (EF07LP13), (EF67LP12), (EF69LP05), (EF69LP12), (EF69LP47), (EF69LP54), (EF69LP56)

Abertura

Sugerimos que você faça uma breve discussão sobre as questões propostas no box **O que você poderá aprender**, ajudando os(as) estudantes a recordarem o que revisaram sobre os substantivos no Capítulo 9. Com base no que estudaram, espera-se que eles(as) sejam capazes de responder que os substantivos são uma classe de palavras variáveis que dão nome às coisas. Detalhes mais específicos sobre as flexões do substantivo e seu papel na construção dos textos serão discutidos ao longo deste capítulo.

Tópico 1

1. Trata-se de um lugar mais público, especificamente um local de trabalho, considerando a fala de uma das personagens, quando cita o escritório, e a própria forma como estão vestidas.

2. Nomes de bebidas, de comidas e de um tipo de remédio (os comprimidos).

3. Estão nomeando produtos de higiene ou objetos de uso pessoal. Eles são normalmente utilizados em casa. Professor(a), aceite outra resposta, como são utilizados também em hotéis ou similares, caso seja outra realidade vivida pelos(as) estudantes. Nesse caso, o importante é que se compreenda que muitos dos itens referem-se ao uso em contextos mais privados e não em contextos públicos, como o local de trabalho.

4. Espera-se que os(as) estudantes considerem que não é comum encontrar uma máquina de lavar em um escritório, especialmente sendo usada com a finalidade que podemos evidenciar no quadrinho, pela meia que está saindo da secadora, sinalizando que a máquina está sendo usada para lavar roupas pessoais. É bem possível que haja máquinas de lavar de grande porte como essa em alguns grandes escritórios, mas para lavar outros tipos de materiais.

5. Porque até objetos que usamos apenas em casa já estão sendo oferecidos dentro do escritório.

6. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP05)
A seleção dos substantivos foi fundamental para comprovar a ideia de que eles passam cada vez mais tempo no escritório.

7. HABILIDADE FAVORECIDA (EF06LP04)
7a. Os dois substantivos sofreram variação de número: estão no plural.

7b. Todas as palavras das listas das três primeiras máquinas podem variar em número e grau. Já as palavras **lavadora** e **secadora** podem variar em gênero, número e grau.

1. Observe o contexto em que as personagens aparecem nesse cartum. É um local mais privado, intimista, ou trata-se de um local mais público? Explique.
2. Nesse ambiente, aparecem quatro máquinas que fornecem produtos diferenciados. Nas duas primeiras, as listas de palavras se referem a que tipos de produto?
3. Dizemos que palavras como as das listas são substantivos, pois têm como finalidade dar nome a objetos, seres etc. Na terceira máquina, o que os substantivos estão nomeando? Em que lugar eles são normalmente utilizados?
4. É comum encontrar em um escritório a máquina que está próxima de Gaturro? Explique.
5. O homem acredita que o tempo dentro do escritório é cada vez maior. Por quê?
6. De que forma observar as listas de substantivos contribuiu para dar sentido ao texto?
7. A seguir, relembre o que você já estudou sobre a flexibilidade das palavras variáveis.

Vamos lembrar

A flexibilidade das palavras variáveis

Já vimos que muitas palavras da nossa língua podem variar em sua forma. Podem estar no masculino ou no feminino (variação de gênero), no singular ou no plural (variação de número), no aumentativo ou no diminutivo (variação de grau). Algumas palavras, como os verbos, podem também variar no tempo (passado, presente e futuro). Uma mesma palavra pode sofrer mais de um tipo de variação, como os substantivos.

Agora, preste atenção em duas palavras das listas: *comprimidos* e *lençóis*.

- a) Considerando que os substantivos são palavras variáveis, que tipo de variação essas duas palavras sofreram em sua forma, se comparadas às demais das listas?
- b) Que outros tipos de variação de forma essas e as demais palavras poderiam sofrer?

Classificação dos substantivos

A gramática normativa classifica os substantivos em relação àquilo que eles nomeiam da seguinte forma:

- **substantivos comuns ou próprios** – as palavras que nomeiam todos os seres de uma mesma espécie, de forma genérica, são chamadas de substantivos comuns (ex.: *homem, café, toalha*). Já as que se referem a um ser específico são chamadas de substantivos próprios e devem ser escritas com letra inicial maiúscula (ex.: *Bernardo, Camila, Bahia*);

Clipe

Gaturro é um gato com grandes bochechas amarelas, personagem principal de uma série de livros de mesmo nome, escrita pelo argentino Cristian Dzonik (Nik). O gato vive com uma família composta de um casal e dois filhos. A série de livros deu origem a um filme.

Classificação dos substantivos

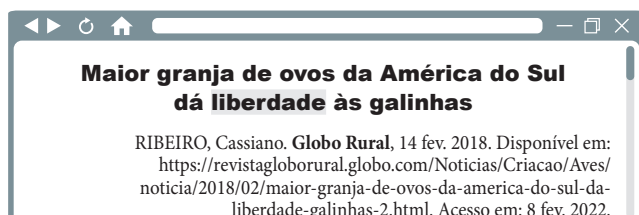
- **substantivos concretos ou abstratos** – são chamados de substantivos concretos os que têm existência própria, independente. Eles podem ser reais ou imaginários (*sabonete, pijama, criança, fada, nuvem*). Os substantivos abstratos são aqueles que dependem de outros seres e coisas para existir, como sentimentos (*amor, carinho, alegria*), noções (*verdade, mentira*), estados (*frieza, limpeza*), ações (*viagem, beijo, corrida*);
- **substantivos coletivos** – são substantivos que, mesmo estando no singular, indicam a ideia de um grupo ou uma grande quantidade de seres ou coisas de uma mesma espécie. Exemplos: *senado* indica o grupo de senadores eleitos; *cardume* refere-se a um conjunto de peixes.

Anexo



No Anexo no final deste volume, você encontra uma lista dos principais substantivos coletivos, particularidades quanto à flexão de gênero, de número e de grau, além de alguns substantivos que mudam de significado quando mudam de gênero.

- Leia os títulos de notícias a seguir.



ILUSTRAÇÕES: ANDERSON DE ANDRADE
PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

1. O que o substantivo *liberdade* significa na primeira manchete? E na segunda?
2. Considerando as formas de categorizar os substantivos, ele é classificado do mesmo modo em ambas as ocorrências? Explique.
3. Por que na segunda ocorrência a palavra foi escrita com letra maiúscula?

1. Na primeira manchete, a palavra **liberdade** significa “estar livre”. Na segunda, ela faz referência a um nome de um lugar.
2. Não. Na primeira manchete, liberdade é classificada como substantivo comum e abstrato. Na segunda, como substantivo próprio e concreto.
3. Porque indica o nome de um lugar em particular. Nesse caso, por ser um substantivo próprio, deve ser escrita com letra maiúscula.

Professor(a), no Anexo de Conhecimentos linguísticos correspondente a este capítulo, você encontrará o anexo referido no box do livro do estudante, que abordará particularidades dos substantivos. Adotando a estratégia metodológica da sala de aula invertida, você poderá propor que os(as) estudantes realizem a leitura do anexo em casa, estudando o assunto e tomando notas das dúvidas que surgirem nesse processo para, em data marcada, compartilhá-las com a turma e refletir sobre elas, contando com a sua mediação.

A importância dos substantivos no texto

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP47, EF69LP54)

1a. Duas pessoas apaixonadas que não se falavam há algum tempo.

1b. Olhares, sorrisos, conversas, aproximação, aperto de mão, abraço, beijo, mãos no pescoço, carinhos, comentários.

1c. Primeiro, os apaixonados estão distantes, mas se olham com frequência. Parecem felizes com o reencontro, pois sorriem. Depois, eles se aproximam e, timidamente, começam a se olhar profundamente, a dar beijos no rosto e a fazer carinho nos cabelos. Por fim, se entregam ao amor com longos beijos na boca e loucas carícias, sinalizando um reencontro para viverem esse amor.

1d.I. As pessoas da festa provavelmente estavam surpresas com o excesso de carinho em público ou com o reencontro dos dois, como um casal.

1d.II. Resposta pessoal.

1e.I. A repetição evidencia como as personagens estavam ansiosas e interessadas em ver uma a outra.

1e.II. O substantivo **olhares** aparece acompanhado de **os, novos, fundos, dos presentes**. Professor(a), apoie os(as) estudantes a perceberem as nuances de sentido, dependendo da palavra que acompanha o substantivo. Em **os olhares**, refere-se especificamente aos olhares das duas personagens em destaque; em **novos olhares**, significa a insistência na troca de olhares; em **olhares fundos**, significa que as personagens tornaram seus olhares mais intensos, de modo a expressarem o que estavam sentindo; e em **olhares dos presentes**, indica uma mudança de foco — os “donos” dos olhares já são outros e o sentido desses olhares também.

1e.III. Sorrisos, abraço, beijo(s). A repetição mostra as formas de contato dos apaixonados e evidencia uma progressão nas ações realizadas por eles. Professor(a), como sugestão de atividade complementar, você pode propor aos(as) estudantes uma produção coletiva de um pequeno relato usando somente substantivos, similar ao que faz Elias José no texto **O reencontro**, com a finalidade de enfatizar para a turma a importância dessa classe de palavras na língua.

Recomendamos que você seja o(a) escriba do texto. Uma estratégia que pode ser interessante é propor aos(as) estudantes que, primeiro, pensem na situação que querem relatar, e depois, façam uma lista de substantivos que podem se relacionar à situação escolhida. Essa será uma boa oportunidade de verificar se conseguiram

A importância dos substantivos no texto

Além de ser uma classe de palavras das mais importantes por nomear as coisas do mundo, os substantivos também são essenciais para a construção de sentido de um texto. Você vai comprovar isso nas análises que fará a seguir.

1. Leia o texto, prestando atenção na forma como o autor usou os substantivos em sequência e no efeito de sentido desse uso.

O reencontro

Na festa, os dois em grupos diferentes. De repente, os olhares, os sorrisos, os olhares, [...] sorrisos, conversas desviando, novos olhares, a aproximação meio nervosa, o aperto de mão, o abraço, os beijos nas faces, olhares fundos, medo de falar, mãos se apertando, abraço, beijo na boca, carícias nos cabelos, as mãos dele na cintura dela, as mãos dela envolvendo o pescoço dele, um longo beijo na boca, loucura nos carinhos, abraços e beijos, olhares dos presentes, comentários, o mundo só deles, só neles, só eles, para sempre e de novo, juntos.

JOSÉ, Elias. **A vida em pequenas doses**. São Paulo: Global, 2000. p. 32.

- a) Quem são “os dois” citados no início do texto?
 - b) As personagens são apresentadas por uma sequência de substantivos. Quais evidenciam o que estava acontecendo?
 - c) A sequência de substantivos ajuda a construir a cena e sinaliza a sequência das ações realizadas pelas personagens. Que ações foram essas?
 - d) No trecho: “olhares dos presentes, comentários”, explique:
 - I. Por que você acha que todos estavam olhando?
 - II. Que comentários provavelmente foram feitos?
 - e) O substantivo *olhares* aparece cinco vezes no texto. Essa repetição é intencional.
 - I. Qual é a importância dessa repetição para a construção de sentido da história?
 - II. Mesmo sendo repetido, esse substantivo aparece seguido de outras palavras que diferenciam os olhares. Que palavras são essas e como elas modificam o sentido de *olhares*?
 - III. Que outros substantivos se repetem? Por quê?
2. Leia, agora, outro trecho de texto, prestando atenção nas duas personagens principais e nas palavras que são usadas para fazer referência a elas.



242

compreender o que é substantivo, sem confundir-lo com outras classes de palavras. Caso aconteça de selecionarem palavras que não sejam substantivos, coloque-as em discussão, perguntando o que elas nomeiam. Você pode aproveitar para propor que se refiram a substantivos que nomeiem elementos abstratos também, como sentimentos. Sugestão: **Trajatória de um romance** — Sorriso, olhares, abraços, beijos, amor! Dúvida, ciúme, dúvida, ciúme, briga, dúvida... Lágrima, separação, lágrima, lágrima... Tristeza, desamor, rancor...

O homem da favela

Doutor Levi dá plantão no Hospital dos Operários, que fica perto de uma favela. Ele é meio conhecido na favela porque sobe o morro de vez em quando, em visita médica à Associação dos Deficientes Visuais. Mesmo assim, já foi assaltado nove vezes, sempre de manhã, quando está saindo do pátio em seu carro. Por causa disso, Dr. Levi anda prevenido. Não compra revólver, mas, ao deixar o plantão, já vem com a chave do carro na mão, passos rápidos, abre a porta, entra depressa, liga o motor, engrena a marcha, acelera e dispara. Não se preocupa com os malandros que tentam abordá-lo na estrada.

A neblina prejudica a visão do médico nessa manhã de inverno. Ele aperta o dispositivo de água, liga o limpador que faz o semicírculo com seu rastro no para-brisa. Vê no meio da estrada, ainda distante, um pedestre que finge embriaguez. O marginal está um tanto desnorreado, meio aéreo, andando sem rumo, em ziguezague. Parece trazer um porrete na mão.

Dr. Levi será obrigado a diminuir a aceleração e reduzir a marcha. Se o mau elemento continuar na pista, terá de frear. Se parar, poderá ser assaltado pela décima vez. O carro se aproxima do malandro. [...]

LOBATO, Manoel. O homem da favela. In: LEITE, Alcione Ribeiro (org.). **O fino do conto**. Belo Horizonte: RHJ, 1989.

Se liga nessa!

Viu só como o uso bem planejado dos substantivos pode ajudar a construir uma história? Em uma próxima oportunidade em que for produzir o seu texto, fique atento(a) ao que você pode fazer com o substantivo para produzir efeitos especiais e fisgar o(a) seu(sua) leitor(a), certo?

- Copie em seu caderno as palavras usadas para se referir ao Dr. Levi e as usadas para se referir à personagem que ele encontra no caminho.
- O uso dessas diferentes palavras ajuda o(a) leitor(a) a saber mais sobre as personagens?
- Se o narrador tivesse optado por usar apenas um mesmo substantivo para fazer referência às duas personagens, faria diferença no texto?

O que levo de aprendizagens deste tópico

Chegou o momento de sintetizar o que você conseguiu compreender das discussões realizadas neste tópico sobre substantivos. Com suas palavras, procure escrever um resumo que responda às questões que apresentamos no início do capítulo.

- Afinal, o que caracteriza os substantivos? Eles existem para quê?
- Como uma classe de palavras variável, que tipo de modificação eles podem sofrer?
- Qual é a sua importância nos usos que fazemos deles na língua?

2. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF07LP13, EF69LP47, EF69LP54)

2a. Doutor Levi: ele, médico. A outra personagem: um pedestre, o marginal, o mau elemento, o malandro.

2b. Espera-se que respondam que sim, especialmente no caso da outra personagem que primeiro é anunciada como “um pedestre” e em seguida torna-se “o marginal”, o mau elemento, o malandro, na visão do médico.

2c. Espera-se que os(as) estudantes percebam que sim. A repetição de um mesmo substantivo poderia deixar o texto mais empobrecido e não possibilitaria ao leitor avançar na imagem construída das personagens.

O que levo de aprendizagens deste tópico

Avalie se os(as) estudantes já conseguem realizar, sozinhos, um primeiro esboço que resuma o assunto abordado. Neste momento, é essencial que eles(as) compreendam que os substantivos são as palavras que designam, que nomeiam as coisas do mundo: seres, objetos, sentimentos, ações, noções etc. É para isso que eles existem. Temos vários tipos de substantivos: os comuns e próprios; os concretos e abstratos; e os coletivos. Sem eles não conseguiríamos construir um texto, não conseguiríamos nomear as coisas e, portanto, não conseguiríamos falar sobre elas. Os substantivos são palavras que podem variar em número (singular e plural), em gênero (masculino e feminino) e em tamanho (grau aumentativo e diminutivo).

Tópico 2

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP56, EF06LP04, EF06LP06, EF06LP10)

1a. Professor(a), o objetivo desta questão é que os(as) estudantes percebam que algumas falas estão diferentes: as falas dos balões do primeiro e terceiro quadrinhos da primeira tirinha. No quadrinho 1, da primeira versão da tira, faltam as palavras **os**, **bons** e **os/meus**; e no quadrinho 3, também da primeira versão, falta a palavra **seus**.

Tópico 2 – As classes de palavras que especificam os substantivos no texto

O que você poderá aprender

Apesar de os substantivos formarem uma classe de palavras muito importante, para produzir os nossos textos, nas diferentes situações de interação, usamos outras classes de palavras, muitas delas ligadas diretamente ao substantivo.

Pensando nisso, faça a seguinte reflexão:

1. Que classes de palavras estão ligadas diretamente aos substantivos?
2. Qual é o papel delas em relação a eles?
3. Essas palavras que acompanham os substantivos influenciam na construção de sentidos das frases?

1. Compare as tiras de Fernando Gonsales.

Níquel Náusea (Adaptada)



GONSALES, Fernando. Níquel Náusea.

Níquel Náusea



GONSALES, Fernando. Níquel Náusea.

- a) Explique a diferença entre as duas tiras.
- b) Repare nas frases em destaque a seguir, retiradas da segunda tira.

“Os anjinhos **bons** [...]”

“[...] **os meus** anjinhos?”

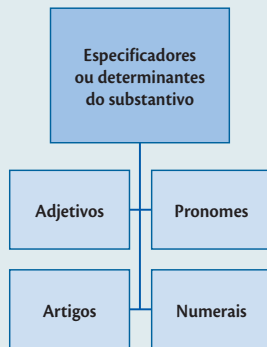
“**Seus** anjinhos [...]”

- I. A que palavra está ligada cada uma das palavras destacadas no boxe?
 - II. Em sua opinião, essas palavras alteram ou não o sentido da palavra a que estão ligadas? Explique.
 - III. Por que essas palavras estão no masculino e no plural?
- c) Afinal, as diferenças entre as duas tiras mudam algo em relação ao sentido das falas, nessa situação de comunicação? Explique.

Palavras que podem determinar os substantivos

Quando construímos uma frase ou um enunciado, ao fazer as escolhas das palavras, podemos usar substantivos e outras palavras ligadas a eles para dizer o que desejamos. Ao ligar outras palavras a um substantivo, podemos **especificar** ou **determinar** mais ou melhor o seu sentido, de acordo com nossas intenções. Essas palavras que se ligam ao substantivo são conhecidas como **especificadores** ou **determinantes** e podem pertencer às seguintes classes gramaticais: **adjetivos** (como *horrível*), **pronomes** (como *meu*), **artigos** (como *o*) e **numerais** (como *três*).

Elas acompanham a flexão de gênero e número do substantivo, concordando com ele: “anjinho **bom**” (masculino singular), “anjinhas **boas**” (feminino plural). A essa concordância entre o substantivo e seus determinantes, damos o nome de **concordância nominal**.



Anexo

No Anexo **Conhecimentos linguísticos**, no final deste volume, você encontra as principais regras de concordância nominal ditadas pela gramática normativa.

2. Leia a tira de Hagar:



BROWNE, Cris. *Hagar, o Horrível*. [S. l.: s. n.], 2007.

- a) Se a palavra *covardes* fosse retirada da fala de Hagar, a tira teria o mesmo sentido? Explique.
- b) A que palavra *covardes* está ligada?
- c) O que Hagar quis dizer ao grupo?
- d) A resposta de Eddie Sortudo, companheiro e tenente de batalhas de Hagar, revela que ele era um pouco covarde ou valente? Explique.

1b.I. À palavra *anjinhos*.

1b.II. Sim, as palavras destacadas alteram o sentido da palavra *anjinhos*. Professor(a), caberá a você avaliar se a diferença será sutil demais para a percepção dos(as) estudantes. Nesse caso, será necessária a sua mediação com perguntas que lhes possibilitem observar a diferença entre dizer *anjinhos* e *anjinhos bons* (neste último caso, *bons* qualifica os anjinhos); entre *meus anjinhos* e *seus anjinhos* (nesse caso, a mudança de *seus* para *meus* marca as diferentes pessoas que participam da situação de comunicação, além de marcar a que anjinhos eles estão se referindo); e a diferença entre *anjinhos* e *os anjinhos* (a presença do *os* indica que não se está falando de quaisquer *anjinhos*, mas de *certos anjinhos*). Aceite as explicações dos(as) estudantes, desde que coerentes.

1b.III. Porque elas acompanham o gênero e o número do substantivo *anjinhos*, que também está flexionado no masculino e no plural.

1c. Espera-se que os(as) estudantes concluam que sim. Na situação de comunicação, a personagem principal está se referindo aos seus anjinhos e os classifica como bons. Sem essas palavras ligadas ao substantivo *anjinhos*, as falas estariam se referindo aos anjinhos em geral.

2a. Não, porque seria incoerente Hagar dizer que não há lugar para guerreiros se é justamente o que todos eles são. Professor(a), caso os(as) estudantes tenham dúvida a esse respeito, peça a eles(as) que observem as imagens (espada, escudo, protetores de cabeça apropriados para luta) e explique-lhes que a personagem Hagar é representante dos *vikings*, antigo povo da Escandinávia conhecido como guerreiro e conquistador.

2b. Guerreiros.

2c. Ele quis dizer que seus guerreiros deveriam ser valentes, que não deveriam ter medo de nada.

2d. Um pouco covarde, pois demonstrou sentir medo, diferentemente do que queria o comandante.

Professor(a), leve os(as) estudantes a perceberem que, para Eddie Sortudo, ter um pouco de medo era diferente de não ter coragem.

3a. Grupo.

3b. Espera-se que os(as) estudantes percebam que a palavra **meu** expressa um sentimento de posse de Hagar em relação ao grupo de guerreiros. A ausência dela eliminaria a evidência desse sentimento.

4a. A formiga pôde se alimentar durante o inverno, pois tinha estocado alimentos, enquanto a cigarra quase morreu de fome. Professor(a), caso haja estudantes que desconhecem a fábula, promova um momento de conversa sobre a versão original, ou mesmo de leitura.

4b. No final criado por Arturzinho os dois insetos se dão bem: tanto a formiga quanto a cigarra têm um final feliz e muito próspero porque ambas se tornam milionárias por meio de suas atividades. Arturzinho se mostra uma pessoa positiva, o que fica evidente tanto pelo final que dá às duas personagens quanto pela empolgação que ele demonstra em sua linguagem corporal. Professor(a), comente que, pelos cifrões desenhados em seus olhos no último quadrinho, podemos imaginar que ele é uma personagem que vê possibilidades de sucesso econômico em tudo, é ambiciosa, muito atenta a questões financeiras.

4c. Em sua fala, Marieta usa o artigo indefinido **uma** porque é a primeira vez que está se referindo à formiga. Trata-se de um referente que está sendo introduzido no discurso. Já Arturzinho apenas recupera esse referente e, por isso, utiliza o artigo definido **a**.

Adjetivos

São palavras que se ligam ao substantivo para atribuir-lhe uma característica. *Covardes* é um adjetivo. Por estarem ligados ao substantivo e terem de concordar com ele, os adjetivos são **palavras variáveis**.

Quando duas ou mais palavras formam expressões que evidenciam uma característica do substantivo, temos a **locução adjetiva**. Exemplo: “guerreiros **de coragem**”.

Pronomes

São palavras que acompanham ou substituem o substantivo. A palavra *meu* é um pronome possessivo, pois indica relação de posse com aquilo a que se refere. Existem vários tipos de pronomes: pessoais, de tratamento, possessivos, demonstrativos, indefinidos, relativos e interrogativos.

3. Releia a fala de Hagar: “Não há lugar no **meu** grupo para guerreiros covardes!!”.

a) A palavra *meu* está ligada a que substantivo?

b) A presença dessa palavra – um pronome – faz alguma diferença na produção do sentido da fala de Hagar? Ou seja, eliminá-la mudaria o sentido da frase? Explique.

4. Leia esta tira da Turma do Xaxado.

Turma do Xaxado



Antonio Cedraz

CEDRAZ, Antonio. *Turma do Xaxado*. [S. l.: s. n.], 2003. Disponível em: <http://pigarts.blogspot.com/2014/11/turma-do-xaxado-antonio-cedraz.html>. Acesso em: 17 fev. 2022.

a) Você conhece o desfecho tradicional da fábula “A formiga e a cigarra”? Qual é ele? Caso não o conheça, peça ajuda dos(as) colegas ou do(a) professor(a) para descobrir.

b) A intenção de humor dessa tira está no desfecho inesperado que Arturzinho cria para a fábula. Compare o final original da fábula com a versão de Arturzinho e comente o que podemos deduzir sobre a personalidade dele. Em sua resposta, considere também a linguagem não verbal da tira.

c) Leia, a seguir, o box sobre artigos.

Artigos

São palavras que vêm antes dos substantivos e podem determinar, especificar ou indeterminar, generalizar seus sentidos.

Os artigos **definidos** (*o, a, os, as*) indicam que o substantivo é um ser ou algo já conhecido, já mencionado ao(à) leitor(a) ou ouvinte.

Os **artigos indefinidos** (*um, uma, uns, umas*) indicam que o ser ou a coisa a ser nomeada pelo substantivo é um simples representante de uma dada espécie, não conhecido ainda do(a) leitor(a) ou ouvinte.

- Agora, compare estas falas da tirinha:

“É a história de **uma formiga** que trabalhava muito [...]”

“Já sei! **A formiga** abriu um supermercado com os alimentos e ficou milionária.”

Na fala de Marieta, antes do substantivo *formiga* aparece o artigo *uma* e, na fala de Arturzinho, aparece o artigo *a*. Qual é o motivo dessa diferença?

5. Leia esta outra tirinha.

Daiquiri

Caco Galhardo



GALHARDO, Caco. Daiquiri.

- O título da tira sugere que Chico estaria “viciadão” em certa rede social de compartilhamento de imagens. Como o diálogo entre as personagens confirma essa ideia?
- A que palavras se referem as sequências *três mil e quinhentas* e *duzentos e quarenta*? Por que a palavra *quinhentas* está no feminino e *duzentos* no masculino?
- Você acredita que se em vez de palavras o cartunista tivesse usado algarismos na fala da personagem Chico (por exemplo, “3.500 fotos, 240 vídeos [...]”), provocaria um efeito de sentido diferente no leitor? Por quê?

Numerais

São palavras que dão ideia da quantidade de pessoas ou coisas ou da posição que elas ocupam em uma sequência. Eles podem ser:

- **cardinais** – são os números básicos: *um, dois, três, cem, mil* etc.;
- **ordinais** – são os que evidenciam ordem ou posição: *primeiro, segundo, décimo* etc.;
- **multiplicativos** – são os que indicam aumento de quantidade: *dobro, triplo, dupla* etc.;
- **fracionários** – são os que indicam parte de algo dividido: *metade, um terço* etc.

5a. Quando o amigo lhe pergunta como foi seu dia, Chico responde sobre todas as atividades que desenvolveu na rede social: publicou milhares de fotos, centenas de vídeos e obteve muitas aprovações dos outros usuários (*likes* e *coraçõezinhos*). Tal resposta mostra que ele só pensou nisso e só se dedicou a isso o dia todo.

5b. “Três mil e quinhentas” refere-se a **fotos** e “duzentos e quarenta” refere-se a **vídeos**. *Quinhentas* está no feminino para concordar com o substantivo a que se refere (*fotos*) e *duzentos* no masculino para concordar com o substantivo *vídeos*.

5c. Espera-se que os(as) estudantes percebam que ao escrever os números por extenso (usando a classe de palavras denominada numeral), o cartunista enfatiza a grande quantidade de tempo e energia que Chico gastou na rede social, uma vez que as palavras ocupam mais espaço no balão e exigem do leitor correr os olhos por toda a frase para entender a quantidade em questão.

O que levo de aprendizagens deste capítulo

Sugerimos que proponha aos(as) estudantes que anotem suas conclusões sobre as questões em forma de itens ou esquemas. Eis o que é preciso garantir como informatividade mínima nas anotações:

1. As palavras que podem estar diretamente ligadas aos substantivos podem pertencer às seguintes classes gramaticais: adjetivos, pronomes, numerais e artigos.

2. Essas palavras que acompanham o substantivo têm a função de acrescentar informações que especifiquem melhor o que está sendo dito, que deem mais características sobre o ser ou a coisa representada por ele.

3. Esse papel que tais palavras desempenham faz com que elas sejam decisivas na construção de sentidos das frases ou dos enunciados, porque, como foi observado nas tiras analisadas, é diferente, por exemplo, dizer “Você é um cão” e dizer “Você é um cão inútil”; ou dizer “Esse é meu cão” e “Esse é seu cão”; dizer “Eu quero uma caneta” e “Eu quero a caneta”; ou, ainda, dizer “Ele foi meu primeiro namorado” e “Ele foi meu quarto namorado”. Professor(a), durante a socialização, procure investir na formulação das anotações relativas à terceira questão, solicitando que formulem diferentes frases, assim como fizemos no último item acima.

Atividades

1. Espera-se que os(as) estudantes concluam que, ao preferir produtos duráveis a descartáveis, o consumidor evita ter de substituí-los com frequência, o que levaria a um consumo adicional de recursos para sua produção. Isso vale tanto para objetos como copos de vidro ou de cerâmica e talheres de metal (preferíveis aos similares descartáveis) quanto para roupas, móveis e outros produtos, que, quando são de melhor qualidade, ou seja, mais duráveis, não precisam ser substituídos com tanta frequência.

2a. No cartão, são substantivos e, na frase, adjetivos.

2b. Respostas pessoais. Sugestões: Os tímidos acreditam que todo mundo está prestando atenção neles. Um ingênuo perguntou ao mágico se a espada era de verdade. O interessante dos livros de bolso é que você pode transportá-los para qualquer lugar. Nosso litoral é lindo, mas o desagradável é saber que ele está sujeito às mudanças climáticas.

2c. Espera-se que os(as) estudantes percebam que precisaram colocar as palavras

O que levo de aprendizagens deste capítulo

Você vai retomar as perguntas iniciais para formular suas conclusões sobre elas:

1. Que classes de palavras estão ligadas diretamente aos substantivos?
2. Qual é o papel delas em relação a eles?
3. Essas palavras que acompanham os substantivos influenciam na construção de sentidos das frases?

Atividades

O Instituto Akatu elaborou 10 passos para o consumo consciente. Leia o cartão que promove o primeiro passo e depois responda às questões 1 e 2.

1. De que modo a ação de valorizar “o durável mais que o descartável”, apresentada no cartão ao lado, pode ser um caminho para o consumo consciente? Pense, por exemplo, no uso de copos de vidro no lugar de copos descartáveis.



Instituto Akatu. Disponível em: <https://akatu.org.br/o-duravel-mais-que-o-descartavel/>. Acesso em: 17 fev. 2022.

2. Compare a frase do cartão com esta outra:

Prefiro um móvel **durável**, de boa qualidade, a um móvel frágil, praticamente **descartável**, que eu terei de repor em pouco tempo.

- a) Comparando o uso das palavras nos dois casos, em qual construção *durável* e *descartável* estão nomeando algo, funcionando, portanto, como substantivo? E em qual estão qualificando algo, funcionando, então, como adjetivos?
- b) No caderno, crie frases em que as palavras a seguir sejam substantivos.

tímido ingênuo interessante desagradável

- c) O que você precisou fazer para usar essas palavras como substantivos?
- d) Conclua: as palavras pertencem sempre à mesma classe gramatical? Explique sua resposta.

248

o(s) ou um(uns) antes da palavra em questão (usando a nomenclatura gramatical, diríamos que eles(as) precisaram antepor um artigo para substantivar os adjetivos do quadro).

2d. Espera-se que os(as) estudantes concluam que não, que as palavras não pertencem sempre à mesma classe gramatical. No caso que estamos acompanhando aqui, por exemplo, adjetivos passaram a ser substantivos mediante a anteposição do artigo. Professor(a), recorde à turma que, conforme visto no Capítulo 6, damos o nome de derivação imprópria a esse processo de criação lexical em que uma palavra pertencente a determinada classe gramatical passa a ser usada com outra finalidade (por exemplo, o adjetivo **rápido** passa a ser usado como advérbio, em construções como “cheguei rápido”).

3. Calvin anda recebendo cartas feitas com letras recortadas que trazem insultos contra ele. Leia a tira:

Calvin & Hobbes



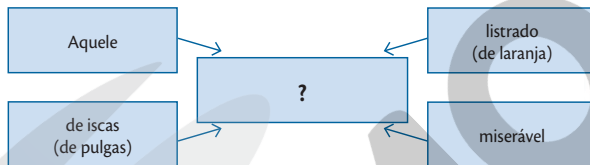
Bill Watterson

WATTERSON, Bill. *Calvin & Hobbes*. [S. l.: s. n.], 1992.

- Explique, em resumo, o que ocorre na tira.
 - Por que a mãe de Calvin afirma que ele está escrevendo “para si mesmo”?
 - O que a interjeição *Oh!*, pronunciada pela mãe de Calvin no terceiro quadrinho, indica no contexto da tira?
 - Que pronomes utilizados no segundo quadrinho evidenciam que se está “apontando” para algo presente na situação de fala?
4. Releia a fala final de Calvin:

“Muito bem, onde está aquele miserável monte de iscas de pulgas listrado de laranja?”

- Que aspecto gráfico usado no último quadrinho evidencia que o menino está furioso?
- Que adjetivo da frase confirma que ele não gostou das cartas enviadas pelo tigre?
- Observe o esquema a seguir, feito com base nessa frase.



- Qual palavra deveria ocupar a posição central nesse esquema, onde está o ponto de interrogação?
- A qual classe gramatical pertence essa palavra?
- De acordo com o que você estudou, qual é a função das palavras que estão ao redor do retângulo central?
- A que classe gramatical cada uma delas pertence?



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

3a. Calvin fica furioso ao descobrir por sua mãe que as cartas anônimas e ofensivas que ele estava recebendo eram “escritas” por seu tigre Haroldo. Sua mãe não acredita que não é o menino quem está enviando as cartas e pede para ele não recortar mais suas revistas.

3b. Porque as cartas estão vindo da própria casa e, além dos pais, apenas o garoto vive com a família. A mãe encontrou também na casa as revistas recortadas usadas para produzir a carta. Professor(a), leve os(as) estudantes a perceberem que, por ser um bicho de pelúcia, o tigre, na visão da mãe, não poderia escrever as cartas. Mostre a eles(as) que nas tiras de Calvin o mundo real e imaginário estão em constante interação.

3c. Indica falso espanto, ironia. Demonstra que ela não acreditou que o menino não sabia de onde vinham as cartas.

3d. Isso e essas.

4a. As letras maiores e negritadas, que indicam que o menino gritou.

4b. *Miserável*

4c.I. Monte

4c.II. Substantivo

4c.III. Elas servem para determinar ou especificar o substantivo **monte**.

4c.IV. **Aquele**: pronome; **miserável**: adjetivo; **de iscas (de pulgas)**: locução adjetiva; **listrado (de laranja)**: adjetivo. Professor(a), como esses conceitos foram apenas introduzidos, é provável que os(as) estudantes sintam dificuldade em responder a esta questão. Por esse motivo, a atividade pode ser feita de forma coletiva e a correção, mediada.

4d.I. Resposta pessoal. Espera-se que os(as) estudantes percebam que o enunciado da tirinha é mais ofensivo, por trazer um grande número de determinantes que reforçam a raiva do garoto.

4d.II. Resposta pessoal. Professor(a), leve os(as) estudantes a observarem que o excesso de adjetivos evidencia um exagero e, nesse contexto, a situação torna-se engraçada.

5. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP05)

5a.I. Ele diz que montanhas se erguerão no mar, incêndios se alastrarão de uma fronteira a outra, a fome destruirá os rebanhos, enfermeiras irão se desesperar e haverá muito choro e lamentação.

5a.II. Incêndios, fome, choro, lamentação, montanhas.

5a.III. Rebanhos.

5a.IV. Espera-se que os(as) estudantes percebam que o uso do coletivo implica o sofrimento de um grupo de animais e não de um animal apenas, e isso torna a ameaça mais severa.

5b. Porque o cachorro quer roubar o cobertor do menino. Professor(a), caso os(as) estudantes não conheçam as personagens, explicar que Linus é completamente apegado ao cobertor.

5c. Espera-se que os(as) estudantes percebam que é inusitado o fato de Snoopy referir-se ao desejo de que Linus não completasse a referência ao texto bíblico, revelando que ele também o conhecia.

d) Compare os enunciados:

“Aquele miserável monte de iscas de pulgas listrado de laranja [...]” (usado por Calvin);
aquele monte de iscas de pulgas (que Calvin poderia usar para se referir ao tigre).

I. Qual deles parece mais ofensivo: o da tirinha ou o que foi modificado?

II. Qual contribui mais para construir o humor na tira? Por quê?

5. Leia a história em quadrinhos a seguir.

Minduum

Charles Schulz



SCHULZ, Charles. *Peanuts*. [S. l.: s. n.], 1988.

a) Nessa HQ, Linus, o menino com o cobertor, faz referência ao livro do Apocalipse, da **Bíblia**, em que são mencionadas grandes catástrofes, e entre elas estão a fome, o fogo e uma praga de gafanhotos.

I. Que ameaças Linus faz a Snoopy com base nesse texto?

II. Quais dessas ameaças são expressas por substantivos?

III. No quarto quadrinho, que substantivo coletivo Linus usa?

IV. No lugar desse substantivo coletivo, Linus poderia ter usado *ovelhas*, *bois* ou outro substantivo. Poderíamos afirmar que o substantivo coletivo usado tornou a ameaça ainda mais grave. Por quê?

b) Por que Linus ameaça Snoopy?

c) Por que a justificativa de Snoopy, no último quadrinho, é inesperada?

ANEXO DE TEXTOS DE APOIO

Capítulo 1

10 dicas para produzir boletins de rádio

por Beat Witschi

Oct 30, 2018 em Jornalismo multimídia

Criar um boletim de notícias de rádio é como servir uma boa refeição que nutre e prepara o público para o dia. Não se trata de fazer você soar bem. Tem que ser focado, digerível, fácil de ouvir e segurar a atenção do ouvinte.

Compilando seu boletim

1: Lembre-se de quem está ouvindo e transmita para eles

Pense no público-alvo. Você precisa saber quem está em sintonia com a informação que você está oferecendo e o que eles precisam saber. Um público nacional não é o mesmo que um público internacional. Foque em notícias e informações que são relevantes para o público-alvo da sua rádio.

Suas matérias principais não são necessariamente as maiores histórias, mas serão aquelas que têm o maior impacto sobre a vida de seu público-alvo. Essas histórias principais vão definir a proximidade da sua organização de notícia com esse público.

A audiência irá ouvir as informações que podem usar. Suas matérias principais devem compor a dieta básica de informação que seus ouvintes devem saber.

A escolha das notícias vai fortalecer a sua credibilidade como fornecedor de informações relevantes nas mentes da sua audiência.

Colocar as notícias principais primeiro garante também que os ouvintes ouçam as notícias mais relevantes, mesmo quando não podem ouvir o boletim inteiro.

Pense no público-alvo e saiba quem são seus ouvintes e o que eles precisam saber.

2: Variedade é o tempero da vida

Ofereça uma mistura de informações. As notícias tendem a ser multicoloridas e multifacetadas, como a vida real é. Se você está cobrindo política, deve mostrar como as questões impactam a vida de seu público e não ficar preso a política por si só (a menos que esteja trabalhando para uma emissora de rádio muito específica).

Tente sempre incluir a voz das pessoas afetadas por qualquer que seja o que a matéria esteja destacando.

Se você está cobrindo uma matéria de corrupção, é importante que fale com as vítimas e com o homem e a mulher na rua.

Anexo de Textos de apoio

Capítulo 1

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP09, EF69LP12)

Professor(a), esse texto poderá ser utilizado como apoio para a produção das notícias em áudio. Caso muitos grupos optem por essa produção, você poderá propor que eles se organizem para preparar um **boletim de notícias**, tal como é denominado no texto: um tipo de programa de notícias (um breve noticiário). Oriente-os a ler e discutir o texto de modo que possam organizar uma pauta para o programa, definindo (1) quais serão as notícias que o comporão; (2) qual notícia será atribuída a cada grupo.

Após a primeira leitura, enfatize a importância de atentarem especialmente para as orientações do tópico **Estilo de escrita**, que destaca a importância da produção de uma notícia mais sintética, com um texto mais enxuto, frases curtas, simples e diretas. Proponha que, ao produzirem a primeira versão, realizem uma discussão dos grupos sobre as produções para avaliá-las quanto a essas características. Uma estratégia interessante é sugerir que leiam os textos em voz alta, como se estivessem ao vivo, para que os(as) colegas apenas escutem e, sem seguida, discutam se foi fácil de compreendê-la e o que é necessário ajustar.

Destaque, ainda, as orientações quanto à preparação para o áudio: a velocidade da leitura e a relevância da inserção de outros sons, além das vozes. Você pode sugerir aos(as) estudantes que ouçam alguns programas de notícias de rádios, de modo que possam observar o uso de efeitos sonoros, refletindo sobre adequações e inadequações desses usos.

Seu público terá uma ampla gama de interesses e preocupações, incluindo saúde, educação, empregos, casa, ciência e tecnologia, cultura, desenvolvimento social, esporte, etc.

Na maioria das vezes, isso significa fornecer uma mistura de notícias, atualidade e outros elementos da informação.

Ofereça uma mistura de notícias, atualidade e outros elementos de informação.

Apresentação e formato

3: Você gostaria de ouvir a si mesmo?

Uma voz que agrada é importante para garantir o retorno do público. Tente gravar alguns de seus boletins e ouvi-los. Você gostaria de acordar todos os dias ouvindo isso? Se não, faça algo a respeito.

Áudio cria emoções. Uma voz atraente que chama a atenção do público é importante. A última coisa que você quer é uma voz irritante que faça as pessoas desligarem o rádio.

Evite uma voz que toque a mesma melodia em cada frase, subindo e descendo de tom no final da frase, independentemente do que está sendo dito.

E nunca dê a impressão de que você acha que sabe mais do que o público-alvo. Sempre há um ouvinte que sabe muito mais do que você. Nunca seja condescendente.

A última coisa que você quer é uma voz irritante que faça as pessoas desligarem.

4: O pequeno pode ser belo

O grande não é necessariamente melhor. Um boletim de notícias de 7 minutos não vai ser melhor que um de 5 minutos se os 2 minutos a mais são feitos de material de encher linguiça ou se você não chegar ao ponto.

Tente imaginar-se no lugar dos ouvintes e pensar nas pressões que eles podem sofrer. Provavelmente vão estar fazendo outras coisas enquanto escutam o programa. Você está pedindo o tempo deles.

Tenha certeza de deixar claro o que compõe as três matérias principais e busque transmitir essas histórias com a maior clareza e afinação possível.

É melhor ter um boletim curto que as pessoas possam se lembrar do que um boletim longo que deixa o público confuso ou, pior, faça-o mudar de estação.

5: Diminua a velocidade, você não está em uma corrida

Não se apresse. Tenha certeza que seu público pode compreender o que está dizendo. Ler muito rapidamente pode resultar em sua audiência não entender o que você está dizendo e não ser capaz de absorver as informações. Você acaba tornando-se barulho de fundo.

Locutores de notícias muitas vezes leem rápido quando estão nervosos ou quando sabem que estão prestes a pronunciar um nome difícil. Se você sabe que há um nome estrangeiro no boletim, destaque-o e pratique até ter certeza. Em seguida, aborde-o lentamente, pausando e pronunciando claramente.

Não se apresse. Tenha certeza que seu público consegue compreender o que está dizendo.

6: Não sirva notícia velha

Seu boletim é fresco, dinâmico e estimulante? Reescrever é essencial. Muitas pessoas vão ouvir vários boletins durante o dia.

É importante que não recebam notícia velha que não foi reformulada. Se você não atualizar o boletim, seu público pode pensar que você não quer fazer o seu trabalho jornalístico corretamente ou é preguiçoso.

Ao sair do estúdio depois de ler o último boletim, considere sentar e reescrever todas as principais notícias, refrescando os pontos-chave. Não basta colocar o boletim novamente e esperar que seja transmitido uma hora depois intocado e imutável.

Se você tiver um boletim de notícias em cima da hora e notícias a cada meia hora, as manchetes não podem ser apenas versões mais curtas do boletim principal.

Você vai ter que refazer os boletins e criar uma manchete forte que fale mais da história em poucas palavras. Você também pode querer usar o boletim de meia hora para adicionar matérias que não pôde ou não quis incluir no boletim principal. No entanto, se você escolher esse formato de apresentação, certifique-se de manter esse padrão para que o público saiba o que esperar.

Não mude seu formato aleatoriamente pois isso irá confundir o seu público. A audiência confusa pode mudar de estação para uma emissora onde há menos confusão.

Revigore, regrave e atualize o seu boletim durante o dia.

7: Rádio é sobre sons, não apenas voz

Segmentos de som são importantes. Um boletim de notícias se torna muito mais atraente para o público se você incluir trechos curtos de efeito. Isso pode ser um clipe de 5 ou 10 segundos de áudio de uma entrevista ou sons da cena do incidente. Tais segmentos podem tornar o seu boletim mais fácil de ouvir, mais direto, mais credível e mais interessante para o ouvinte.

No entanto, todos os sons têm que ter uma razão editorial para estarem lá. Você não deve encher de clipes de som que distraem porque não se relacionam com o essencial da informação que você está entregando.

Todos os segmentos de som em seu boletim devem ter uma razão editorial para estarem lá.

Estilo de escrita**8: Conte uma história curta**

Escreva notícias como se estivesse contando a história a um amigo. Isto significa: frases curtas, simples e diretas. Lembre-se de que, ao contrário de um jornal, o público não pode voltar e verificar o que você disse 10 segundos atrás. Bem, eles podem se decidir gravar ou escutar *on-line*, mas a maioria estará ouvindo na hora e não será capaz de rebobinar o boletim.

Você precisa ser claro, focado e memorável. Compor informações complexas em uma simples frase é uma habilidade. Não obscureça os fatos essenciais com palavreados.

Escreva notícias como se estivesse contando a história a um amigo. Isto significa: frases curtas, simples e diretas.

9: Embalagem pequena e eficaz

O boletim é uma compilação de histórias curtas mas poderosas. Isso torna muito mais fácil para as pessoas compreenderem as informações.

Escrever para o rádio é uma das disciplinas mais difíceis do jornalismo. Frases longas e pesadas podem funcionar para a imprensa, mas não funcionam para as audiências de rádio.

Lembre-se de sujeito, verbo, objeto. Não tente ser inteligente com as palavras.

Use palavras que fazem mais sentido e podem ser entendidas por todos e apresente-as em frases curtas e claras.

10: Resumindo os pontos principais

Se você está montando um boletim maior (por exemplo, 7 minutos ou mais), pode querer concluir o boletim com uma breve recapitulação das matérias principais. Isso pode ajudar o público a recordar as matérias principais e/ou outras informações relevantes.

E você deve manter a credibilidade em todos os momentos; o seu boletim é apenas tão bom quanto as notícias que você compilou.

Se você não acreditar no que escreve e no que diz, seu público também não vai acreditar; e mais, não vai respeitá-lo se difundir informações que qualquer pessoa com inteligência acima da média não engula. Certifique-se de descrever situações e acontecimentos com honestidade e sem sensacionalismo. Seu público vai saber quando você está exagerando e a sua credibilidade e integridade serão danificadas se o fizer.

Se você não acreditar no que escreve e no que diz, seu público também não vai acreditar.

WITSCHI, Beat. IJNet – Rede de jornalistas internacionais. Out. 2018. Disponível em: <https://ijnet.org/pt-br/story/10-dicas-para-produzir-boletins-de-r%C3%A1dio>. Acesso em: 12 jun. 2022.



Capítulo 7

Texto 1



Anúncio elaborado para fins didáticos.

Texto 2

Guia para escrever carta ao Conar

CABEÇALHO

Coloque o local onde você mora e a data, alinhados à direita

Escreva o nome completo e o cargo do destinatário que, neste caso, é o diretor do Conar. Você acha essas informações no *site* na seção "Quem somos". Logo abaixo, escreva o endereço completo do destinatário (veja no *site* do Conar).

Comece sua carta com uma saudação.

Faça uma breve apresentação de si mesmo(a).

Apresente o motivo da sua carta: descreva a campanha, o produto e o local onde você viu o anúncio do qual está reclamando.

Explique porque você está reclamando, usando argumentos construídos com a análise sistemática feita da propaganda. Use termos técnicos que foram estudados, tais como apelo, uso de signos, resposta da audiência etc.

Relacione a análise com trechos do código de ética do Conar, explicando por que acha que a propaganda fere determinados aspectos do código.

Finalize a carta agradecendo a atenção e deixe claro que aguarda um retorno do conselho.

Esse término costuma ser alinhado à direita.

Assine sua carta.

Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Guia-para-escrever-carta-de-reclamacao-ao-Conar_fig1_309096337. Acesso em: 19 maio 2022.

255

Anexo de textos de apoio

Capítulo 7

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP02, EF69LP27, EF69LP24, EF67LP08, EF67LP15, EF67LP17)

Os dois textos de apoio deste capítulo visam aprofundar a discussão sobre ética na propaganda e publicidade e oportunizar uma primeira produção coletiva de carta de reclamação ou de solicitação destinada ao Conar, por meio de uma situação ficcional.

1. Apresente aos(as) estudantes o Texto 1 e explique que analisarão um cartaz que teria sido produzido para uma campanha contra o sedentarismo infantil. A análise tem como objetivo avaliar o tratamento (ético ou não) dado ao problema, decidindo por encaminhar ou não uma reclamação ou solicitação de suspensão da propaganda ao Conar.

2. Inicialmente, você poderá organizá-los(las) em duplas ou trios para que discutam o cartaz partindo deste roteiro:

a) A que público a campanha se destina? Como você pode comprovar isso?

b) Se necessário, procure o significado de sedentarismo no dicionário e discuta com o(s) colega(s):

I. Que relação se estabelece no cartaz entre imagens e o significado de sedentarismo?

II. Você acredita que todas as pessoas consideradas sedentárias são, necessariamente, pessoas que estão acima do peso?

c) Em vista da discussão anterior, você considera que essa propaganda veicula algum tipo de ideia equivocada para o público? Ela merece ser objeto de reclamação ao Conar?

Sua mediação da leitura do cartaz deve problematizar a noção de **sedentarismo**. Leia com os(as) estudantes o verbete **sedentário**, de modo a compreenderem que os significados da palavra remetem a **pouco ou ausência de movimento** e nos possibilitam considerar que não é possível uma associação direta entre sedentarismo e sobrepeso ou obesidade: há muitas pessoas magras que se movimentam pouco ou ficam muito tempo sentadas em razão do tipo de atividade que realizam. Nesse sentido, qualquer cidadão poderia questionar o cartaz que coloca em evidência duas crianças com sobrepeso (uma jogando videogame e outra entretida com o celular) que seriam consideradas sedentárias, levando o público a associar o sedentarismo à obesidade. Pergunte à turma o que poderia ter sido feito de diferente no cartaz para que não houvesse a possibilidade dessa associação pelo público.

3. Após discussão nos grupos, organize o momento coletivo para que negociem se o cartaz merece ou não ser denunciado ao Conar. Nessa negociação será importante que sejam levantados os argumentos a favor e contra a reclamação ao órgão. Para que tomem uma decisão mais fundamentada a respeito, vale a pena propor a consulta do trecho do código de ética do Conar reproduzido a seguir. Pergunte-lhes: *Vocês acreditam que esse cartaz fere algum desses princípios gerais do Artigo 37 do Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária?*

Artigo 37

Os esforços de pais, educadores, autoridades e da comunidade devem encontrar na publicidade fator coadjuvante na formação de cidadãos responsáveis e consumidores conscientes. Diante de tal perspectiva, nenhum anúncio dirigirá apelo imperativo de consumo diretamente à criança. E mais:

1. Os anúncios deverão refletir cuidados especiais em relação à segurança e às boas maneiras e, ainda, abster-se de:

Continua

Continuação

a) desmerecer valores sociais positivos, tais como, dentre outros, amizade, urbanidade, honestidade, justiça, generosidade e respeito a pessoas, animais e ao meio ambiente;

b) provocar deliberadamente qualquer tipo de discriminação, em particular daqueles que, por qualquer motivo, não sejam consumidores do produto;

c) associar crianças e adolescentes a situações incompatíveis com sua condição, sejam elas ilegais, perigosas ou socialmente condenáveis;

d) impor a noção de que o consumo do produto proporcione superioridade ou, na sua falta, a inferioridade;

e) provocar situações de constrangimento aos pais ou responsáveis, ou molestar terceiros, com o propósito de impingir o consumo; [...]

Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária. Capítulo II. Princípios Gerais. Disponível em: <http://www.conar.org.br/codigo/codigo.php>. Acesso em: 18 jun. 2022.

4. Leia e discuta com a turma o Texto 2 e, caso o grupo tenha decidido por fazer a reclamação, proponha uma produção coletiva de uma carta de reclamação ou solicitação de suspensão ao Conar. Em sua mediação, como escreva do texto que será ditado pelos(as) estudantes, garanta todos os momentos do processo: (1) a definição do contexto de produção; (2) a elaboração e o tratamento do conteúdo da carta e (3) a planificação das ideias, em especial o levantamento dos argumentos, retomando sempre que necessário o modelo explicativo desse texto; (4) o momento de textualização (quando a turma vai ditar o texto tal como deverá ser escrito por você); (5) a revisão que deverá acontecer no processo da escrita (com sua mediação) e após a finalização do texto.

Anexo de Textos de apoio

Capítulo 10

Caso a opção da turma tenha sido pela produção do comentário para publicação no jornal mural da escola, será importante reproduzir esse texto para fixá-lo nesse mural. Em torno dele deverão ser afixados os comentários produzidos pelos(as) estudantes. Você poderá propor a eles(as) que antes da produção leiam o texto e participem de uma roda de discussão em torno dele. Durante essa discussão será importante garantir que justifiquem as posições assumidas em relação ao texto.

ANEXO DE TEXTOS DE APOIO

Capítulo 10

Como proteger crianças e adolescentes na internet

Cyberbullying, captura de dados, assédio, fake news... Com o uso da internet ainda mais amplificado na pandemia, especialistas falam sobre os riscos para jovens online e como evitá-los

Leonardo Neiva
21 de Outubro de 2021

Se toda criança ama um brinquedo, que tal presenteá-la com um Share Bear, o ursinho de pelúcia que “quer saber a sua cor favorita, o seu melhor amigo, os seus padrões de sono”, assim como “todos os outros pontos de dados que podem ser explorados para fins lucrativos”?

Ou então a Luz Noturna Wakey Wakey, que requer sua atenção 24h por dia, um dispositivo “totalmente viciante e algoritmicamente projetado para te atualizar sobre tudo o que você não precisa saber”?

Esses brinquedos nada convidativos, é claro, não são reais, mas fazem parte de uma campanha da organização britânica 5Rights Foundation. Ela alerta para práticas na internet que podem afetar a vida de crianças e adolescentes, como o uso indevido de dados pessoais, o *cyberbullying* e a indução ao vício em telas.

Com a pandemia e a transferência de ainda mais atividades para ambientes *online*, como as aulas diárias e o contato com colegas e professores, esses problemas vêm se tornando mais claros e urgentes.

Por outro lado, a internet e as redes sociais representam uma gama cada vez maior de possibilidades e oportunidades. Hoje, elas oferecem acesso à informação e à educação, permitindo formas de interação importantes que antes não existiam e dando voz a grupos que não tinham muitos meios de se expressar. Portanto, a palavra-chave para lidar com os problemas, como alertam especialistas no ramo, não é proibir, mas sim educar.

Mas qual a melhor forma de pais, responsáveis e educadores lidarem com esses desafios tão presentes no cotidiano dos jovens? O que se pode fazer para educá-los para agir de forma mais segura na internet? E como responsabilizar empresas e aplicativos que vêm coletando esses dados, em muitos casos de forma ilegal?

Traduzida no Brasil pelo Instituto Alana, a Twisted Toys, da 5Rights Foundation, é uma das campanhas que buscam alertar pais e responsáveis para o problema e reivindicar um ambiente *online* mais seguro para os jovens. Para entender a situação atual, Gama conversou com psicólogos, pesquisadores e especialistas em educação, que apontam quais são os maiores riscos hoje para crianças e adolescentes na internet e alguns dos melhores caminhos para chegar a um uso seguro da rede.

As influências *online* e o vício

Uma das consequências desse avanço das redes sociais e do uso da internet, especialmente num contexto de pandemia, é que o tempo *online* aumentou e o que se costuma passar com a família vem caindo, de acordo com a psicanalista Yael Gotlieb, que trabalha com crianças há mais de 30 anos. Segundo ela, isso faz com que algumas crianças e adolescentes passem a se espelhar mais em influenciadores do que nos próprios pais. O que pode ser um risco enorme, pois na internet essas pessoas são personagens, diz a especialista.

“Acabei de receber uma moça viciada em *videogame*. Ela me disse: lá sou personagem, consigo o que quiser. É muito mais legal ser poderosa do que viver no mundo real.” O que não significa que os jovens não sabem diferenciar o que é real do que não é. “Eles sabem que é mentira, mas vivem como se não fosse.”

E, se antes havia uma preocupação com o tempo excessivo que as crianças gastavam na internet, com a pandemia se tornou quase impossível contornar o problema, já que até ir à escola se tornou sinônimo de ligar a tela do computador. “Hoje é muito difícil voltar ao que era antes, reduzir o *online* na vida deles”, admite a psicóloga Ceres Alves de Araújo, especialista em crianças e adolescentes. “Para muitos jovens, criar personagens nas redes sociais se tornou um verdadeiro ritual de entrada na adolescência, para o bem e para o mal.”

Então ajudá-las a evitar o vício e a lidar com o nível de exposição nas redes é uma tarefa fundamental para pais e responsáveis, evitando episódios como os do cada vez mais recorrentes *cyberbullying*.

O que dizem as pesquisas

Responsável por monitorar a adoção de tecnologias de informação e comunicação no Brasil, o Cetic (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação) realiza a pesquisa TIC Kids *Online*, que registra esses indicadores relacionados a crianças e adolescentes.

Embora tenha sido feita em março de 2020, pouco antes do início da pandemia, a última pesquisa apresenta informações importantes, algumas delas apenas intensificadas pela necessidade de isolamento e o aumento das relações à distância.

Ao sofrer algum tipo de violência na internet, a maioria dos jovens – as meninas ainda são as principais vítimas – não reporta o problema para professores ou pais, mas sim para colegas da mesma idade. “Essas crianças e adolescentes acabam se ajudando tanto no desenvolvimento de habilidades *online* quanto de interações sociais”, afirma a coordenadora da pesquisa, Luísa Adib Dino.

Além disso, as pesquisas identificam que conhecer o ambiente *online* é essencial para que pais e responsáveis consigam orientar os jovens a navegar de forma mais segura – um aspecto que acaba remetendo às desigualdades sociais e às condições financeiras das famílias, já que muitas não tiveram nenhum tipo de educação digital.

[...]

Bullying digital

De acordo com a psicóloga e diretora da SaferNet Brasil, Juliana Cunha, o maior medo dos pais quanto à segurança dos jovens na internet ainda está ligado a questões como aliciamento sexual e pedofilia. Por outro lado, a maior parte dos relatos que a instituição recebe é de *cyberbullying*, geralmente praticado por outros jovens. “Qualquer ação que envolve assédio sexual de menores é muito grave, mas verificamos que boa parte dos jovens já sabe lidar melhor com a situação e entende os riscos de conversar com estranhos”, explica a diretora da associação, que tem como foco a promoção dos direitos humanos na internet.

O *cyberbullying* costuma trazer preocupação para o cotidiano deles, principalmente porque existe uma dificuldade de saber como agir nesses casos. “Eles têm medo de quebrar o silêncio e o agressor piorar a violência, ou de serem excluídos de determinados grupos”, conta a especialista.

“Em casos de violência no ambiente escolar, quando sai dali, a pessoa deixa de ser alvo. Na internet, ela está exposta em qualquer lugar, então muitas vezes precisa mudar de escola, de endereço e até de aparência para fugir daquilo. Por isso é importante não subestimar o problema na internet, que tem maiores chances de se potencializar.”

Quem usa os dados

É preciso lembrar que a missão é proteger as crianças na internet, e não da internet, diz Pedro Hartung, diretor de políticas e direitos da infância do Instituto Alana. Afinal, mais do que nunca, a internet é um ambiente fundamental para o acesso à informação e à educação. E que pode ser um instrumento para promover os direitos humanos e de expressão, diz Hartung.

Segundo ele, a internet é menos uma praça pública, onde tudo vale, como boa parte das pessoas ainda imagina, e mais uma espécie de *shopping*. Dentro dessa lógica, *sites* e aplicativos seriam as lojas. A diferença é que, em vez de dar dinheiro ou passar um cartão, você paga pelo serviço que eles oferecem ao entregar seus dados pessoais de bandeja.

“Muitos aproveitam a alta presença de crianças e adolescentes *online* e estimulam o uso constante com técnicas de *design* persuasivo”, afirma Pedro. “Isso acaba engajando especialmente indivíduos que não têm controle inibitório, porque ainda estão em desenvolvimento e se relacionam com esses ambientes de forma diferente dos adultos.”

Ao citar esse tipo específico de *design*, ele se refere a apps gratuitos que usam recursos como cores, musiquinhas, notificações e compartilhamento constante em redes sociais como ferramentas de atração, a exemplo de um grande cassino digital. Com isso, vão coletando dados dos usuários de forma contínua, que mais tarde são usados para fins comerciais. Trata-se, aliás, de uma prática ilegal, que entra em confronto com o que diz o Estatuto da Criança e do Adolescente sobre a publicidade infantil.

[...]

NEIVA, Leonardo. **Gama**. Disponível em: <https://gamarevista.uol.com.br/sociedade/como-protger-criancas-e-adolescentes-na-internet/>. Acesso em: 19 maio 2022.

ANEXO DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

Ortografia e pontuação

O que é ortografia?

1. Veja o texto que aparece em uma placa afixada em uma igreja do início do século XX.

É PROIBIDO COLLOCAR CARTAZES E ANUNCIOS EM TODO O EDIFÍCIO D'ESTA ORDEM

- a) Faça um quadro em seu caderno, completando cada coluna com as informações solicitadas.

Palavra com grafia diferente da dos dias de hoje	Como a palavra é grafada atualmente	Diferença da grafia atual para a grafia anterior

- b) Você tem alguma hipótese que explicaria a razão das diferenças anotadas na pergunta a)?

A palavra “ortografia” é originada das palavras gregas *ortho* (“correto”) e *graphos* (“escrita”). Então, ela pode ser entendida como a parte da gramática que trata da escrita correta das palavras.

Certamente, você já deve ter quebrado a cabeça pensando em como escrever algumas palavras! Saber escrever de acordo com as regras sempre foi considerado muito importante em nossa sociedade.

Mas é preciso saber que as normas da ortografia mudam com o passar do tempo. Por exemplo, antes do Acordo Ortográfico de 1990 (veja o boxe a seguir), que entrou em vigor no Brasil no início de 2009, a forma correta de se escrever *micro-organismo* era *microorganismo*. Atualmente, as formas consideradas corretas são *micro-organismo* ou *microrganismo*.

A partir de agora vamos estudar algumas das atuais regras da ortografia da língua portuguesa. Você vai descobrir ou relembrar que elas podem ajudá-lo a decidir sobre a escrita de palavras.

Vamos lembrar

Você sabia que a ortografia da língua portuguesa é determinada por um decreto? Trata-se do **Acordo Ortográfico de 1990**, em vigor no Brasil desde 1º de janeiro de 2009.

Esse acordo foi assinado pelo Brasil e pelos demais países **lusófonos**, isto é, que falam a língua portuguesa. São eles: Portugal, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste.

Anexo de Conhecimentos linguísticos

Ortografia e pontuação

Considerando que as atividades propostas neste anexo visam à reflexão sobre as regularidades ortográficas e o uso da pontuação, para que os(as) estudantes possam construir um olhar investigativo sobre a língua, é importante sempre associar essas atividades a um momento de prática efetiva.

Sugerimos que as selecione para os momentos de produção e revisão de textos. Veja os itens correspondentes nas fichas de avaliação das propostas de produção de textos, ao longo das unidades.

O que é ortografia?

HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP32)

1a. proibido, collocar, anuncios, edificio, d'esta. / proibido, colocar, anúncios, edifício, desta. / Foi eliminada a letra **h**. Foi eliminada uma das letras **n** e acrescentado o acento agudo sobre a letra **u**. Foi acrescentado o acento agudo sobre a segunda letra **i**. Foi eliminado o apóstrofo.

1b. Respostas pessoais. Professor(a), talvez os alunos identifiquem como um padrão a eliminação das consoantes duplas e a inserção do acento agudo. Essas são, de fato, algumas alterações incluídas em diferentes reformas ortográficas que atingiram o português brasileiro ao longo do tempo.

Acordo Ortográfico

Professor(a): se julgar necessário, explique que, entre 1º de janeiro de 2009 e 31 de dezembro de 2015, houve um período de transição em que as duas ortografias – do então Acordo Ortográfico vigente e do novo Acordo – foram válidas. Por isso, em livros e documentos editados nesse período podemos encontrar as duas ortografias. Em 1º de janeiro de 2016, passou a valer somente o Acordo Ortográfico de 1990.

Grafia das palavras: com r ou rr?

HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP32)

1. Respostas pessoais. Sugestões: 1ª coluna – muro, soro, panorama, carinho, careca. 2ª coluna – enrugado, honroso, enraizar, enrubescer, melro. 3ª coluna – prato, perto, troco, fraco, torto. 4ª coluna – reto, roda, rato, ritual, rua. 5ª coluna – burro, forro, arrumar, bairro, torrão.

2. Se a aranha arranha a rã,/se a rã arranha a aranha,/como a aranha arranha a rã?/Como a rã arranha a aranha?/Nem a aranha arranha a rã./Nem a rã arranha a aranha.

ANEXO DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

Grafia das palavras: com r ou rr?

O uso de **r** ou **rr** depende do contexto em que o som representado por essas letras ocorre nas palavras. Observe o quadro a seguir, em que são apresentados os contextos e os usos de **r** ou **rr**.

Usa-se r				Usa-se rr
No meio de duas vogais, com som “fraco”	No meio da palavra, entre uma consoante e uma vogal, com som “forte”	No meio da palavra, com som “fraco”	No início das palavras, sempre com som “forte”	No meio de duas vogais, com som “forte”
Arara	Enrolado	Crescimento	Relva	Cachorro
História	Honra	Geografia	Rei	Terra
Original	Tenro	Cristal	Rápido	Erro
Editora	Henrique	Porque	Roxo	Surra
Carolina	Guelra	Pergunta	Ríspido	Arrasado

O som “forte” a que nos referimos na tabela é sempre um som que sai “raspando” pela garganta. Já o som “fraco” pode ser feito quando a ponta da língua toca levemente nos dentes.

Existe ainda outra ocorrência de **r**, quando ele está no final de verbos. Nesse caso, o verbo está em sua forma infinitiva: bocejar, comer, dormir. Essa é a forma do verbo encontrada em dicionários. Geralmente, não pronunciamos esse **r** na fala mais informal, mas, na escrita, ele deve sempre aparecer.

1. Você consegue pensar em mais exemplos para preencher o quadro apresentado? Vamos lá. Em seu caderno, complete cada coluna com pelo menos mais cinco palavras.
2. Você sabe o que é um trava-língua? Conhece algum? A seguir, encontrará um que brinca com a sonoridade do **r** “fraco” e do **r** “forte”. Copie o texto no caderno e substitua o símbolo ♦ por **r** ou **rr**, prestando atenção ao som e ao sentido das palavras no texto. Depois, tente pronunciar o trava-língua rapidamente.

Se a a ♦ anha a ♦ anha a ♦ã,
se a ♦ã a ♦ anha a a ♦ anha,
como a a ♦ anha a ♦ anha a ♦ã?
Como a ♦ã a ♦ anha a a ♦ anha?
Nem a a ♦ anha a ♦ anha a ♦ã.
Nem a ♦ã a ♦ anha a a ♦ anha.

Domínio público.

3. Copie as frases a seguir em seu caderno selecionando a forma correta do verbo, infinitiva ou conjugada. Atenção ao uso do **r** no final dos verbos no infinitivo.
- Você estar/está bem?
 - Você precisa ler/lê o que escreve.
 - Se aí estar/está confuso, imagine aqui.
 - Não dar/dá para dividir a casa com aquele mentiroso.
 - Antes de você dormir/dormi, apague as luzes.

Grafia das palavras: -ão ou -am no final de verbos

Quando conjugamos verbos na **3ª pessoa do plural**, usamos as formas **-ão** ou **-am** em seu final. A forma **-ão** é utilizada somente no futuro do presente. Nos outros casos, usamos **-am**. Veja os verbos conjugados a seguir:

Modo	Tempo		Exemplo
Indicativo	Presente		Eles sent am nesta fileira.
	Pretérito	Perfeito	As meninas saí ram há alguns minutos.
		Imperfeito	Meus filhos jogav am bola naquela rua.
		Mais-que-perfeito	Eles comer am antes de dormir.
	Futuro	Do presente	Todos começar ão a prova juntos.
		Do pretérito	Alguns falar iam que isso é mentira.

Como pronunciamos essas formas (**-ão** e **-am**) de modo semelhante, às vezes temos dúvidas. No entanto, há uma maneira de deixar claro, na fala, quando se trata de **-ão**: a sílaba tônica (pronunciada de modo mais “forte”) é a sílaba que contém **-ão**. Faça o teste! Pronuncie as palavras *ficaram* e *ficarão*. Qual é a sílaba tônica em cada uma? E em *comeram* e *comerão*?

1. Copie as frases a seguir em seu caderno completando-as com as formas **-ão** ou **-am**.

a) Os cientistas realizar vários experimentos ao longo do ano passado e acreditar que, ainda este mês, apresentar uma solução para a despoluição do rio.

- 3a. Você está bem?
 3b. Você precisa ler o que escreve.
 3c. Se aí está confuso, imagine aqui.
 3d. Não dá para dividir a casa com aquele mentiroso.
 3e. Antes de você dormir, apague as luzes.

Grafia das palavras: -ão ou -am no final dos verbos

HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP32)

Professor(a), chame a atenção para a questão dos verbos irregulares, os quais não seguem as mesmas regras. Por exemplo, no caso do verbo *ser*, a forma correta é *são*, não “sam”. É um bom momento para explicar que as regras como convenções podem nos ajudar a tomar decisões em muitos casos, mas que temos que considerar que haverá exceções.

1a. Os cientistas realizaram vários experimentos ao longo do ano passado e acreditam que, ainda este mês, apresentarão uma solução para a despoluição do rio.

1b. No século XX, várias cidades brasileiras passaram por uma acelerada ampliação. Muitas vezes, porém, os bairros e as vias de acesso não foram planejados adequadamente. Agora os urbanistas precisam encontrar soluções para melhorar a mobilidade urbana.

1c. A partir de março, os ônibus intermunicipais somente transportarão cachorros com atestado de saúde emitido por médico veterinário. Os passageiros que tiverem dúvida deverão contatar o serviço de atendimento ao cliente.

1d. No mês passado, os alunos de teatro apresentaram uma tragédia. No próximo mês, atenderão aos pedidos do público e apresentarão uma comédia.

1e. Os pioneiros sonharam muitas coisas para a nossa região. Com o passar do tempo, algumas se concretizaram, mas outras só poderão ser conquistadas no futuro.

Grafia das palavras: com s ou z?
As terminações -ês/-esa e -ez/-eza

HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP32)

Professor(a), esclareça aos(as) estudantes que os adjetivos pátrios não se referem apenas à “pátria” (ao país), mas também a regiões e cidades (*milanesa* – de Milão; *bolonhesa* – de Bolonha).

Além disso, existem adjetivos que eram pátrios em sua origem, mas acabaram adquirindo significados bem diferentes (como *burguês*, *cortês* e *tirolês*), por isso podem causar confusão na hora da escrita.

ANEXO DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

- b) No século XX, várias cidades brasileiras passar por uma acelerada ampliação. Muitas vezes, porém, os bairros e as vias de acesso não foram planejados adequadamente. Agora os urbanistas precisam encontrar soluções para melhorar a mobilidade urbana.
- c) A partir de março, os ônibus intermunicipais somente transportar cachorros com atestado de saúde emitido por médico veterinário. Os passageiros que tiverem dúvida deverão contatar o serviço de atendimento ao cliente.
- d) No mês passado, os alunos de teatro apresentar uma tragédia. No próximo mês, atender aos pedidos do público e apresentar uma comédia.
- e) Os pioneiros sonhar muitas coisas para a nossa região. Com o passar do tempo, algumas se concretizar, mas outras só poder ser conquistadas no futuro.

Grafia das palavras: com s ou z?
As terminações -ês/-esa e -ez/-eza

As palavras que terminam com os sons /ez/ e /eza/ nos causam muitas dúvidas, porque podemos grafá-las usando as letras s ou z. Mas há algumas regras que podem ser seguidas para diminuir nossas incertezas. Veja nos quadros a seguir.

Regra: usamos -ez/-eza em substantivos que terminam com os sons /ez/ e /eza/ quando são derivados de adjetivos.

Adjetivo	Substantivo
Áspero	Aspereza
Certo	Certeza
Frio	Frieza
Forte	Fortaleza
Miúdo	Miudeza ou miudez

Regra: usamos -ês/-esa no final de palavras que indicam algum título de nobreza, quando terminam com os sons /ez/ e /eza/.

Títulos de nobreza

Princesa
Baronesa
Marquês, marquesa
Duquesa

Regra: usamos -ês/-esa no final de adjetivos pátrios, quando terminam com os sons /ez/ e /eza/.

País	Adjetivo pátrio
China	Chinês ou chinesa
Dinamarca	Dinamarquês ou dinamarquesa
Escócia	Escocês ou escocesa
França	Francês ou francesa

1. Leia a manchete a seguir e observe as palavras destacadas.

A **princesa japonesa** que largou **realeza** para se casar com namorado de origem humilde

BBC, 26 out. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-59050708>. Acesso em: 30 mar. 2022.

- Tanto **princesa** quanto **japonesa** são palavras escritas com a terminação **-esa**. A regra que explica tal grafia é a mesma para ambas as palavras? Justifique sua resposta.
- Escreva em seu caderno três palavras que seguem a regra ortográfica de **princesa** e três que seguem a regra de **japonesa**. Você pode escolher palavras no masculino ou no feminino.
- Agora, escreva três palavras escritas com **-eza** ou **-ez** no final, que seguem a mesma regra ortográfica de **realeza**.

Acentuação das palavras

Quando pronunciamos palavras com mais de uma sílaba, uma dessas sílabas sempre sai mais forte e prolongada, com mais **tonos** que as outras. Isso quer dizer que em palavras com duas sílabas ou mais há sempre uma com **acento tônico**. A essa sílaba damos o nome de **sílaba tônica**.

Sílaba

Quando falamos uma palavra devagar, podemos perceber que a dividimos em pequenos “pedaços”. Experimente falar a palavra **abraço** bem devagar... Viu só? A cada vez que você **movimentou** a boca, saíram um ou mais sons: *a-bra-ço*. Cada um desses sons ou grupos de sons que sai a cada emissão de voz, quando pronunciamos uma palavra, é chamado de **sílaba**.

1a. Não. **Princesa** se escreve com **-esa** porque se trata de um substantivo que indica título de nobreza. Já **japonesa** é um adjetivo pátrio, por isso se escreve com terminação **-esa**.

1b. Resposta pessoal. Sugestão: princesa – baronesa, marquês, duquesa; japonesa – nepalesa, dinamarquesa, hamburguesa.

1c. Resposta pessoal. Sugestão: tristeza, avareza, rispidez.

Acentuação das palavras

HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP32)

Os sinais acessórios da escrita

Professor(a), a respeito dos sinais acessórios da escrita, os gramáticos Celso Cunha e Lindley Cintra colocam o hífen na categoria de sinal que indica a pronúncia exata da palavra. Mas esse sinal não parece ter exatamente a função atribuída aos outros sinais acessórios. Podemos dizer que o uso do hífen mantém a integridade das palavras, indicando, assim, que são pronunciadas da mesma maneira como o são sozinhas. Caso considere pertinente, explique esse detalhe para a sua turma. Também será pertinente dizer aos(as) estudantes que o trema já não é usado em palavras portuguesas ou aportunuesadas, mas apenas em palavras estrangeiras.

1. 1. tônica. 3. gráfico. 4. gráficos; agudo, circunflexo. 5. última sílaba. 6. paroxítonas. 7. proparoxítonas; penúltima sílaba.

ANEXO DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

Dependendo da posição que essa sílaba ocupa na palavra, esta pode ser classificada como **oxítona**, **paroxítona** ou **proparoxítona**. Contamos a posição da sílaba do final para o começo: **última**, **penúltima** e **antepenúltima**.

Às vezes, a sílaba tônica recebe **acento gráfico** e, às vezes, não. O **acento gráfico** é um **sinal** que usamos sobre a vogal da sílaba com acento tônico para indicar a sua **tonicidade**. Há regras para acentuar graficamente as palavras e elas são baseadas, em geral, nas terminações das palavras.

Há três tipos de **acento gráfico**: o **acento circunflexo** (^) para acentuar as vogais **a, e, o** que têm o som mais fechado (trânsito, referência, maiô); o **acento agudo** (´) para acentuar as vogais **a, e, o** com som mais aberto (sofá, café, forró); e o **acento grave** (`) que é usado para indicar a crase (Fui à casa do Pedro). As vogais tônicas **i** e **u** sempre recebem apenas o **acento agudo**: físico, único.

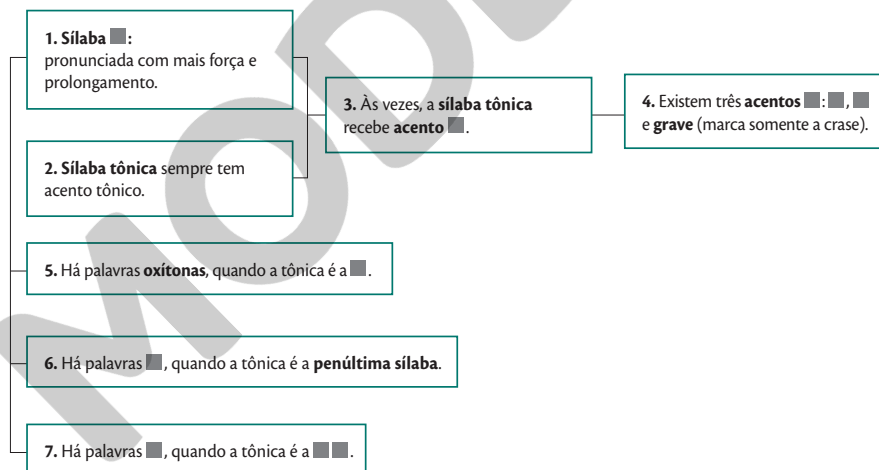
Os sinais acessórios da escrita

Os **acentos** são **sinais acessórios da escrita**. Quer dizer: são sinais auxiliares, ajudam a indicar a pronúncia exata da palavra. Além dos **acentos**, há outros sinais acessórios: o **til** (~), a **cedilha** (ç), o **apóstrofo** (’), o **trema** (¨) e o **hífen** (-). Portanto, em palavras como *mãe*, *caçarola*, *d’água*, *Müller* e *água-de-colônia*, usamos **sinais acessórios**.

As palavras e o número de sílabas

As palavras podem ser divididas em **sílabas**. Dependendo da quantidade de sílabas, dizemos que uma palavra é **polissílaba** (quatro ou mais sílabas: **a-mi-gá-vel**), **trissílaba** (três sílabas: **ca-be-ça**), **dissílaba** (duas sílabas: **so-fá**) ou **monossílaba** (apenas uma sílaba: **fê**). Alguns monossílabos são acentuados graficamente: **ê**, **chá**, **vê**, **pês**, **só**. Essas palavras foram acentuadas porque a única sílaba que as compõe é tônica. A regra para a acentuação dos monossílabos tônicos é igual à regra para a acentuação das oxítonas, que você vai estudar a seguir.

1. Copie o esquema a seguir em seu caderno, completando-o adequadamente.



Acentuação gráfica das oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas

Acentuação gráfica das oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas

Confira no quadro a seguir algumas regras para acentuação das palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Não se esqueça de que os monossílabos tônicos seguem as mesmas regras das oxítonas.

Classificação quanto à sílaba tônica	Acentuam-se graficamente as palavras terminadas em...	Exemplos
Oxítonas	-a(s), -e(s), -o(s), -em(ens)	jacarandá, cabriolé, purê, cipó, tarô, também, parabéns
Paroxítonas	-l, -n, -r, -i(s), -x, -us, -ã(s), -ão(s), -um(uns), -ps e ditongos	túnel, pólen, caráter, biquíni, vôlei, vórtex, bônus, órfã, órgão, fórum, tríceps, história, imundície, vácuo
Proparoxítonas	todas	lâmpada, relâmpago, autêntico

As palavras **história**, **imundície** e **vácuo** foram classificadas como paroxítonas terminadas em ditongos e, por isso, são acentuadas. Contudo, de acordo com alguns livros de gramática e com o novo Acordo Ortográfico, essas palavras também podem ser classificadas como **proparoxítonas aparentes**, porque poderíamos ter a seguinte separação silábica: **his-tó-ri-a**; **i-mun-dí-ci-e**; **vá-cu-o**. De todo modo, mesmo assim essas palavras seriam acentuadas graficamente, porque todas as proparoxítonas recebem acento gráfico.

Hiato e ditongo

Nas palavras **saúde** e **herói** aparecem duas vogais juntas. Em ambas há um **encontro vocálico** (encontro de vogais e semivogais). Separando essas palavras em sílabas, teremos: **sa-ú-de** e **he-rói**.

Em **saúde**, as vogais ficaram em sílabas diferentes porque uma não depende da outra para ser pronunciada. A essas ocorrências chamamos de **hiato** (que significa intervalo, lacuna).

Em **herói**, pronunciamos os dois sons juntos, porque um som depende do outro. O som /i/ não pode ser separado do som /ó/. Temos uma vogal e uma semivogal que ficam juntas, em uma **mesma sílaba**. Essa ocorrência é chamada de **ditongo**.

1. Copie o quadro abaixo em seu caderno e complete-o com pelo menos cinco exemplos de cada situação. Atenção: inclua palavras que não estejam no livro.

Monossílabo tônico terminado em -a(s), -e(s) ou -o(s)	Oxítona terminada em -a(s), -e(s) ou -o(s)	Paroxítona terminada em ditongo (ou proparoxítona aparente)	Paroxítona terminada em -i(s), -l, -x, -n, -r, -us, -ã(s), -ão(s), -um(-uns) ou -ps	Proparoxítona



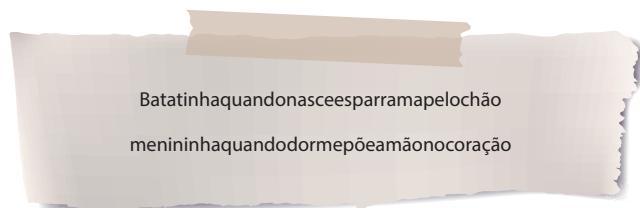
HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP32)

1. Resposta pessoal. Sugestões: 1ª coluna – pá, pés, nós, má, nó. 2ª coluna – cajá, maracujá, boné, chulé, vovô. 3ª coluna – armário, paciência, telescópio, sábio, memória. 4ª coluna – tênis, fácil, tórax, hífen, mártir, tônus, ímã, bênção, álbuns, fórceps. 5ª coluna – abóbora, xícara, último, tímido, naufrago.

Professor(a), outras regras serão vistas nos próximos anos, de modo a completar as regras de acentuação gráfica; por exemplo, as regras de acentuação gráfica nos casos em que se devem considerar a posição da sílaba tônica e os encontros vocálicos (ditongo e hiato).

A organização do texto em frases e os sinais de pontuação

Imagine um texto escrito da seguinte maneira:



PAULO MANZARQUINO DA EDITORA

Até o século III a.C. (há mais de 2200 anos!) os textos eram escritos assim! Nada de separar as palavras, nada de pontuação. A partir da metade do século III a.C., a segmentação dos textos começou a ser feita com o uso de alguns sinais. Mas foi só a partir do século XIII que isso começou a acontecer com frequência. A maioria dos sinais que conhecemos hoje apareceu entre os séculos XIV e XVII.

Atualmente, a pontuação é considerada muito importante para a escrita de um bom texto. Aqui, começaremos a verificar algumas regras de uso da pontuação nos textos.

A pontuação em textos que fazem uso do discurso direto e indireto

Discurso direto é aquela forma de apresentar a fala de uma personagem, ou de uma pessoa, diretamente, tal como foi dita por ela. **Discurso indireto** é aquela forma de reproduzir essa fala com outras palavras (no caso, palavras do narrador ou do autor do texto).

Pontuação e literatura

Sem dúvidas, a pontuação é muito importante para a escrita de um bom texto. Mas alguns escritores literários procuram evitá-la em suas obras! Um deles é o escritor português José Saramago, falecido em 2010, que faz pouco uso dos sinais de pontuação, de uma forma muito criativa. Por aqui, temos a jornalista e escritora Vanúzia Leite Lopes, que escreveu, sem usar pontuação, um livro inteiro de poemas, cujo título é *Nem ponto nem vírgula*.

No quadro a seguir, você vai ver os sinais de pontuação que podem ser usados nos discursos direto e indireto, bem como suas funções.

A pontuação em textos que fazem uso do discurso direto e indireto

HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP33)

1a. Marcar a fala das pessoas, ou seja, uma citação (no caso, dos jornalistas de uma revista).

1b. Marcar a fala de uma pessoa ou personagem.

1c. Acrescentar informação em relação ao que foi dito antes.

1d. Anunciar as falas das personagens ou de uma pessoa.

1e. Introduzir explicação de algo anunciado antes.

1f. Dois-pontos: anunciar as falas das personagens ou de uma pessoa; travessão: introduzir a fala das personagens ou de uma pessoa.

1g. Destacar títulos e nomes.

1h. Destacar o significado de uma palavra.

1i. Acrescentar uma informação sobre algo que foi citado antes.

1j. Introduzir um exemplo em relação ao que foi dito antes.

Sinal de pontuação	Representação gráfica	Para que é usado
Dois-pontos	:	<ul style="list-style-type: none">• Para anunciar as falas das personagens ou de uma pessoa.• Para introduzir um exemplo em relação ao que foi dito antes.• Para introduzir explicação de algo anunciado antes.
Travessão	—	<ul style="list-style-type: none">• Para introduzir a fala das personagens ou de uma pessoa.• Para o narrador fazer algum comentário.• Para acrescentar informação em relação ao que foi dito antes.
Aspas	“ ”	<ul style="list-style-type: none">• Para marcar a fala das personagens ou de uma pessoa.• Para destacar títulos e nomes.• Para destacar o significado de uma palavra.• Para citar trechos de outras fontes.
Parênteses	()	<ul style="list-style-type: none">• Para dar ou acrescentar uma explicação sobre algo que foi citado antes.

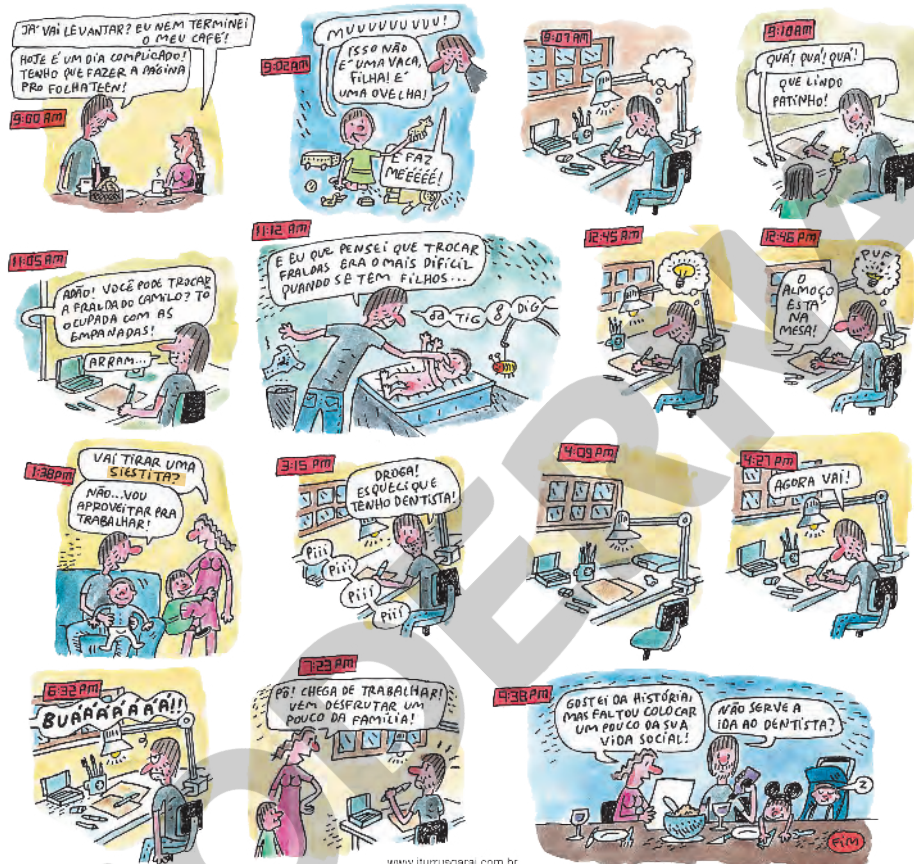
1. Identifique o uso dos sinais de pontuação destacados nos trechos a seguir.

- Segundo a revista *Superinteressante*, Thor era “um dos deuses mais poderosos e amados pelos vikings”.
- Depois que o rapaz juntou, exclamou com alegria: “Há tempos não comia uma torta tão gostosa!”.
- Subiram o mais rápido possível — considerando o tamanho da carga que levavam.
- Durante a briga, gritou furiosamente: — Saia já daqui!
- Inexplicavelmente confuso; assim foi o discurso de final de ano do reitor.
- Quando todos pararam de discutir, o chefe falou calmamente: — Nós vamos seguir o que foi planejado no início do ano.
- Queria muito ouvir a música “Amarelo”, do Emicida.
- Os vikings acreditavam que Odin inspirava em seus guerreiros um furor tão terrível que eles se convertiam em animais e lutavam como tais. Eram chamados *berserkir*, que significa “os que têm aspecto de urso”, ou *ulfhednar*, “os que têm pelo de lobo”. (Religiões e culturas. **Enciclopédia do Estudante**, n. 18. São Paulo: Moderna, 2008. p. 65).
- Estou namorando uma jovem muito inteligente e simpática (além de muito bonita!).
- É importante fazer exercícios diariamente; caminhada, musculação, dança etc.

2. Resposta pessoal. Sugestão: Às nove horas da manhã, Adão terminou rapidamente de tomar o café da manhã e se levantou da mesa. Sua mulher estranhou tanta pressa e perguntou: / — Já vai levantar? Eu nem terminei o meu café! / — Hoje é um dia complicado! Tenho que fazer a página pro “Folhateen”! — respondeu Adão. / No caminho para o escritório, Adão encontrou sua filha, que brincava com uma ovelha de plástico, fazendo: “Muuuuuuuu!”. Adão corrigiu a menina: / — Isso não é uma vaca, filha! É uma ovelha! E faz mééééé!. / Dali a alguns minutos Adão começou a trabalhar, mas logo a filha apareceu mostrando um pato de brinquedo e falando: “Quá! Quá! Quá!”. / — Que lindo patinho! — comentou Adão. / Quase duas horas mais tarde, a mulher de Adão pediu: / — Adão! Você pode trocar a fralda do Camilo? Tô ocupada com as empanadas! / — Arram... — murmurou ele em resposta. / — E eu que pensei que trocar fraldas era o mais difícil quando se tem filhos... — comentou Adão, enquanto limpava o filho. / Quinze para a uma, quando Adão finalmente estava tendo uma ideia para seu desenho, a esposa o interrompeu: / — O almoço está na mesa! / Depois da refeição, ela perguntou: / — Vai tirar uma “siestita”? / — Não... vou aproveitar para trabalhar! — respondeu Adão. / No meio da tarde, Adão ouviu: “Piii... Piii... Piii...”. Era um aparelho eletrônico (provavelmente o celular) avisando de um compromisso. / — Droga! Esqueci que tenho dentista! — lamentou-se ele. / Adão voltou do dentista quase às quatro e meia da tarde. / — Agora vai! — exclamou, sentando-se à mesa de trabalho. / Um pouco depois um dos filhos começou a chorar: “Buáááá!”. / Mais tarde sua mulher apareceu e disse: / — Pô! Chega de trabalhar! Vem desfrutar um pouco da família! / Durante o jantar, Adão mostrou à mulher a história que havia criado. Ela comentou: / — Gostei da história, mas faltou colocar um pouco da sua vida social! / — Não serve a ida ao dentista? — perguntou ele.

ANEXO DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

2. Leia a história em quadrinhos a seguir, criada pelo desenhista Adão Iturrusgarai para o Folhateen, o suplemento juvenil do jornal **Folha de S.Paulo**.



ITURRUSGARAI, Adão. Folhateen. **Folha de S.Paulo**.

Glossário

a.m.: abreviatura da expressão latina *ante meridiem*, que significa “antes do meio-dia”. Assim, “9:00 am” significa “nove horas da manhã”.

p.m.: abreviatura da expressão latina *post meridiem*, que significa “depois do meio-dia”. Assim, “9:00 pm” significa “nove horas da noite”.

Siestita: palavra do espanhol que significa “pequena sesta”, isto é, um breve repouso após o almoço.

Substantivos

HABILIDADE FAVORECIDA (EF06LP04)

Nossa intenção, com o presente tópico, é oferecer aos(as) estudantes do 6º ano um primeiro contato com certas particularidades dos substantivos, como as diferentes flexões de gênero e número que essa classe de palavras pode sofrer. Recomendamos que, ao apresentar este material à turma, você saliente que ele serve, fundamentalmente, para que eles(as) saibam que existem tais particularidades e, assim, fiquem atentos(as) a elas ao produzir seus textos. Em outras palavras, não se exige que um leitor e produtor de textos competente saiba, de memória, todos os possíveis plurais de uma palavra como *ancião* – mas é interessante que ele esteja atento ao fato de que os substantivos terminados em *-ão* podem exibir particularidades quanto à flexão de número. Dessa maneira, antes de usar essa palavra em uma situação que exija obediência à gramática normativa, ele poderá consultar seus possíveis plurais em uma fonte adequada (o dicionário ou uma gramática, por exemplo). Seguindo esse raciocínio, mais importante do que “decorar” uma lista de substantivos coletivos, ou como se forma o plural dos substantivos compostos, é saber *onde* encontrar informações a esse respeito. Sugerimos, portanto, que, ao trabalhar com esta parte do anexo, você proponha aos(as) estudantes um exercício de consulta ao dicionário, pedindo-lhes que localizem, nos respectivos verbetes, alguns dos dados apresentados aqui. Você pode pedir a eles, por exemplo, que descubram o plural de *capitão*; eles(as) deverão procurar esse verboete no dicionário e localizar em que parte (normalmente no fim do verboete) consta que o plural é *capitães*.

Muitos dicionários (e gramáticas) trazem, também, uma lista de coletivos. Para familiarizá-los(as) com a consulta a esse tipo de lista, você pode pedir aos(as) estudantes que “confiram” alguns dos coletivos apresentados aqui. Desse modo, descobrirão ainda a existência de vários outros, que não incluímos na lista por serem menos comuns.

- Vamos ver como ficaria a história dessa HQ narrada na forma de um pequeno conto. Comece assim, por exemplo:

Às nove horas da manhã, Adão terminou rapidamente de tomar o café da manhã e se levantou da mesa. Sua mulher estranhou tanta pressa e perguntou:
— Já vai levantar? Eu nem terminei o meu café!

Para introduzir a fala das personagens, você pode usar verbos como *perguntou*, *respondeu*, *disse*, *interrompeu* etc., de acordo com a situação. Além dos **dois-pontos** e do **travessão**, use pelo menos uma vez **aspas** e **parênteses**, de acordo com uma das formas estudadas. Talvez você precise mudar um pouco a história para acrescentá-los — use a imaginação!

Substantivos

Principais substantivos coletivos	
alcateia	lobos
arquipélago	ilhas
banca	examinadores, advogados, instituições financeiras
banda	músicos
bando	aves, malfeitores
cacho	bananas, uvas
cáfila	camelos
cancioneiro	canções, poesias líricas
caravana	viajantes, peregrinos, estudantes
cardume	peixes
choldra	assassinos, malfeitores
chusma	pessoas
clientela	clientes
constelação	estrelas
cordilheira	montanhas
corja	vadios, tratantes, ladrões
coro	anjos, cantores
elenco	atores
enxame	abelhas ou outros insetos
esquadra	navios de guerra
esquadriha	aeronaves, pequenas embarcações de guerra
falange	soldados, heróis, guerreiros, espíritos
feixe	lenha, capim
frota	navios mercantes, ônibus, automóveis

horda	povos nômades, desordeiros, invasores
junta	bois, médicos, credores, examinadores
legião	soldados, demônios, anjos
magote	pessoas, coisas
malta	desordeiros
manada	bois, búfalos, elefantes
matilha	cães
molho	chaves, verduras
multidão	pessoas
ninhada	pintos
nuvem	gafanhotos, marimbondos, percevejos
penca	bananas
plêiade	poetas, artistas
quadrilha	ladrões, bandidos
ramalhete	flores
rebanho	ovelhas
rédua	bestas de carga
réstia	cebolas, alhos
roda	pessoas
romanceiro	poesias narrativas
saraivada	balas, pedras, setas
séquito	pessoas que acompanham outra por dever ou cortesia
súcia	desonestos, malfeitores
talha	lenha
vara	porcos

ANEXO DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

Flexão de gênero dos substantivos	
<p>Em relação à flexão de gênero, os substantivos podem ser classificados como biformes ou uniformes (epícenos, sobrecomens e comuns de dois gêneros). Confira neste quadro.</p>	
<p>Biformes: têm formas diferentes para o masculino e o feminino.</p>	<p>Para indicar o feminino, muda-se apenas a terminação.</p> <p>aluno → aluna leitor → leitora galo → galinha barão → baronesa anão → anã</p>
	<p>Para indicar o feminino, usa-se uma palavra diferente.</p> <p>bode → cabra homem → mulher zangão → abelha cavalheiro → dama</p>
<p>Uniformes: têm a mesma forma para o masculino e o feminino.</p>	<p>Epícenos: têm um só gênero gramatical para designar <i>animais</i> de ambos os sexos. Quando é necessário indicar o sexo do animal, usam-se as palavras <i>macho</i> ou <i>fêmea</i>.</p> <p>a baleia o besouro o tigre</p> <p>a baleia macho o besouro fêmea o tigre fêmea</p>
	<p>Sobrecomens: têm um só gênero gramatical para designar <i>peçoas</i> de ambos os sexos. Quando é necessário indicar o sexo da pessoa, usam-se expressões como “do sexo feminino (ou masculino)”.</p> <p>a criança o indivíduo a vítima</p> <p>a vítima do sexo masculino</p>
	<p>Comuns de dois gêneros: têm uma forma só para os dois gêneros, mas distinguem o masculino e o feminino pelo uso do artigo.</p> <p>o personagem → a personagem o estudante → a estudante o jornalista → a jornalista o selvagem → a selvagem</p>

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

Principais substantivos que, ao mudar de gênero, mudam também de significado			
Masculino	Significado	Feminino	Significado
o banco	instituição financeira; assento	a banca	mesa em que se expõem mercadorias para venda; conjunto de examinadores, advogados
o cabeça	líder	a cabeça	parte do corpo
o caixa	indivíduo que trabalha na seção de um estabelecimento comercial na qual se fazem pagamentos	a caixa	recipiente com ou sem tampa usado para guardar coisas
o capital	dinheiro, bens	a capital	sede administrativa de um estado ou país
o cisma	separação; divergência	a cisma	inquietação, desconfiança
o cura	padre	a cura	restabelecimento da saúde
o grama	unidade de medida	a grama	relva
o guarda	vigia	a guarda	vigilância; corporação de segurança
o guia	pessoa do sexo masculino que orienta visitantes; publicação com informações turísticas ou de outra natureza	a guia	formulário; meio-fio; pessoa do sexo feminino que orienta visitantes
o moral	estado de espírito	a moral	conjunto de valores

Flexão de número dos substantivos	
<p>Substantivos terminados em vogal ou ditongo: formam plural com acréscimo de -s.</p> <p>Isso inclui substantivos terminados em uma das vogais nasais, representadas na escrita por -ã, -em, -im, -om e -um (nesses quatro últimos casos a terminação do plural será em -ns), ou no ditongo nasal -ãe.</p>	<p>caderno → cadernos rei → reis irmã → irmãs refém → reféns aipim → aipins atum → atuns mãe → mães</p>
<p>Substantivos oxítonos (ou monossílabos tônicos) terminados em -s e todos os substantivos terminados em -z ou -r: formam plural com acréscimo de -es.</p> <p>Exceção: caráter → caracteres.</p>	<p>deus → deuses luz → luzes cantor → cantores</p>

Paul significa pântano, charco. Trata-se de um dos poucos substantivos simples terminados em **-ul** na língua portuguesa. É, também, uma palavra pouco usada, mas que se tornou conhecida na literatura por ser a primeira de um célebre poema de Fernando Pessoa, intitulado "Impressões do crepúsculo": "Pauis de roçarem ânsias pela minh'alma em ouro...". Publicado em 1914 e considerado revolucionário, esse poema provocou tanto impacto que deu início a um estilo denominado *paulismo*. Se achar pertinente, comente esses fatos com os(as) estudantes.

ANEXO DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

Casos especiais	
Substantivos terminados em -n : acrescenta-se -s (com perda do acento gráfico) ou acrescenta-se -es (mantendo o acento gráfico).	abdômen → abdomens ou abdômenes dólmen → dolmens ou dólmenes hífen → hifens ou hífenes
Substantivos terminados em -ão : • a maioria muda para -ões • alguns mudam para -ães • todos os paroxítonos e alguns oxítonos mudam para -ãos • alguns admitem duas formas • alguns admitem três formas	leão → leões emoção → emoções pão → pães capitão → capitães cidadão → cidadãos órfão → órfãos anão → anões ou anãos ancião → anciões , anciãos ou anciães
Substantivos terminados em -al , -el , -ol , -ul : o -l final é substituído por -is . Exceções: cônsul → cônsules , aval → avais , real → réis (moeda antiga) ou reais (moeda atual).	jornal → jornais papel → papéis anzol → anzóis paul → pauis
Substantivos terminados em -il : se a sílaba for átona, passa para -eis ; se for tônica, passa para -is .	fóssil → fósseis funil → funis
Substantivos que não possuem marca de número: estão nessa categoria os terminados em -x (com som de /cs/) e os paroxítonos terminados em -s .	o tórax → os tórax o fax → os fax (também se admite a forma faxes) o tênis → os tênis o ônibus → os ônibus
Substantivos que sofrem alteração de timbre na vogal o tônica (metafonia) ao passar para o plural.	caroço (ô) → caroços (ó) osso (ô) → ossos (ó) povo (ô) → povos (ó)
Substantivos que só são usados no plural.	anais arredores fezes núpcias pêsames víveres
Substantivos que mudam de significado ao passar para o plural.	costa (litoral) → costas (dorso) letra (sinal gráfico) → letras (literatura) féria (faturamento diário) → férias (período de descanso)

Plural dos substantivos compostos	
Substantivo + substantivo ou adjetivo: os dois variam.	couve-flor → couves-flores amor-perfeito → amores-perfeitos
Verbo ou palavra invariável + substantivo ou adjetivo: só o segundo varia.	guarda-chuva → guarda-chuvas abaixo-assinado → abaixo-assinados
Termos ligados por preposição: só o primeiro varia.	água-de-colônia → águas-de-colônia joão-de-barro → joões-de-barro
O segundo termo é um substantivo que funciona como determinante específico: só o primeiro termo varia. Se o primeiro termo for invariável, a marca de plural fica no artigo.	ideia-chave → ideias-chave comício-monstro → comícios-monstro o sem-terra → os sem-terra

Flexão de grau dos substantivos		
Normal	Corresponde à forma primitiva do substantivo.	nariz barco forno
Aumentativo	Sintético: forma-se pelo acréscimo de terminações especiais, como -ão, -ona, -aça, -alha, -anzil, -arra, -orra, -ola, -(z) arrão.	narigão mulherona barça fornalha corpanzil bocarra cabecorra beiçola homenzarrão
	Analítico: forma-se pelo emprego, junto ao substantivo, de uma palavra que indica aumento.	nariz grande casa enorme barco gigantesco
Diminutivo	Sintético: forma-se pelo acréscimo de terminações especiais, como -inho, -ito, -eco, -acho, -ote, -im, -elho, -zinho.	narizinho cabrito jornaleco riacho serrote flautim grupelho cãozinho florzinha
	Analítico: forma-se pelo emprego, junto ao substantivo, de uma palavra que indica diminuição.	nariz pequeno lápis minúsculo cão diminuto

Valores afetivos	
<i>Tanto o aumentativo quanto o diminutivo podem expressar valores que não se relacionam ao aumento ou diminuição do tamanho. Veja alguns exemplos:</i>	
Valores negativos (desprezo, crítica)	Que coisa feia! Abrir a bocarra de sono no meio do discurso do diretor! Não leio este jornaleco ! Ele só publica mentiras.
Valores positivos (admiração, carinho)	Que carrão sua mãe comprou, hein? Parabéns! Encosta a cabecinha no meu ombro e descansa, querido.

Se julgar conveniente, explique aos(as) estudantes que alguns substantivos compostos já foram incorporados de tal maneira ao léxico que se passou a admitir sua variação normal, com flexão de número em ambos os termos. É possível, por exemplo, indicar o plural de *salário-família* e de *palavra-chave* nas formas *salários-família* ou *salários-famílias* e *palavras-chave* ou *palavras-chaves*.

Seguimos aqui a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), segundo a qual os substantivos da língua portuguesa sofrem *flexão de grau*. Entretanto, muitos gramáticos, por exemplo, Evanildo Bechara, sustentam que o processo é, na verdade, de *derivação*, e não de flexão. Sugerimos ver, a propósito, o item "Aumentativos e diminutivos", do capítulo sobre substantivos, na *Moderna gramática portuguesa*, desse autor, citada na bibliografia da presente coleção.

Concordância nominal

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF06LP04, EF06LP06)

Apresentamos aqui as principais regras e casos especiais de *concordância nominal* para consulta dos(as) estudantes. Recomendamos que, na etapa de revisão das atividades de produção textual, eles(as) sejam direcionados(as) a este anexo para que verifiquem se suas escolhas estão de acordo com as regras. Isso será especialmente importante nas produções que exijam maior obediência à norma-padrão.

Outra dinâmica recomendada é reservar uma ou mais aulas para que os(as) estudantes revisem suas produções com foco específico na *concordância nominal*. Essa atividade pode ser feita com produções anteriores que tenham sido incluídas no portfólio do(a) estudante. Nesse momento, a turma poderá compartilhar seus avanços, dificuldades e dúvidas em relação às regras. Sempre que possível, estimule os(as) estudantes a consultar gramáticas escolares e sites confiáveis de língua portuguesa, de modo que sanem dúvidas sobre casos não abordados neste anexo, ou confirmem e ampliem o conhecimento sobre as regras aqui apresentadas.

No caso das regras referentes a palavras que podem funcionar como adjetivos ou advérbios (*mesmo, só, meio*), não é necessário insistir na diferenciação entre as classes gramaticais, até porque os(as) estudantes ainda não procederam a um estudo sistemático dos advérbios. Basta que eles(as) compreendam que, quando se referem a substantivos, qualificando-os, essas palavras devem concordar com eles.

ANEXO DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

Concordância nominal

No capítulo 12, você estudou que os **especificadores** ou **determinantes** do **substantivo** (adjetivos, pronomes, artigos e numerais) concordam com ele em gênero e número. Essa é a **regra geral da concordância nominal**.

O artigo, o pronome, o numeral e o adjetivo ficam no **masculino plural** para **concordar** com o substantivo *anjinhos*.

Os meus dois anjinhos bons dizem para eu tomar banho.

O artigo, o pronome, o numeral e o adjetivo ficam no **feminino singular** para **concordar** com o substantivo *anjinha*.

A minha primeira anjinha boa diz para eu tomar banho.

Conheça agora algumas **regras especiais** que devemos seguir em situações que exijam obediência à norma-padrão.

Determinante que se refere a mais de um substantivo		
Determinante antes dos substantivos	O determinante geralmente concorda com o substantivo mais próximo.	<i>Tenho por minha tia imenso respeito e admiração.</i> <i>Tenho por minha tia imensa admiração e respeito.</i>
Determinante depois dos substantivos	Se os substantivos são do mesmo gênero e estão no singular, o determinante pode ficar no singular ou no plural.	<i>O menino estava com a camisa e a calça suja.</i> <i>O menino estava com a camisa e a calça sujas.</i>
	Se os substantivos são de gêneros diferentes e estão no singular, o determinante fica no singular e concorda com o gênero do mais próximo ou vai para o masculino plural.	<i>O menino estava com o boné e a calça suja.</i> <i>O menino estava com a calça e o boné sujo.</i> <i>O menino estava com o boné e a calça sujos.</i>
	Se os substantivos são do mesmo gênero, mas de número diverso, o determinante normalmente vai para o plural.	<i>O menino estava com os sapatos e o boné sujos.</i>
	Se os substantivos são de gêneros diferentes e estão no plural, o determinante pode concordar com o mais próximo ou ir para o masculino plural.	<i>O menino estava com os braços e as pernas machucadas.</i> <i>O menino estava com os braços e as pernas machucados.</i>
	Se os substantivos são de gêneros e números diferentes, o determinante geralmente vai para o masculino plural.	<i>O menino estava com os braços e a cabeça machucados.</i>

Outros casos especiais

- *Mesmo, só, meio* – quando funcionam como **adjetivos**, ou seja, quando qualificam um ser, essas palavras concordam normalmente com ele:

Elas **mesmas** fizeram o almoço. (= próprias)
Mas: Ela é **mesmo** bacana! (= realmente)

As idosas viviam **sós**. (= sozinhas)
Mas: Estamos **só** descansando. (= somente)

São duas horas e **meia**. (= meia hora)
Mas: Estou **meio** dolorida. (= um pouco)

- *É proibido, é preciso, é bom, é necessário* – essas expressões não variam quando se referem ao substantivo de modo genérico:

É proibido entrada.

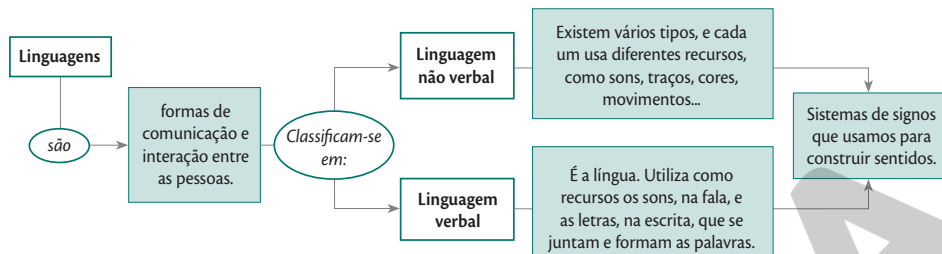
É preciso coragem.

Laranja **é bom** para a saúde.

Atividade física **é necessário** para manutenção da saúde.

Esquemas

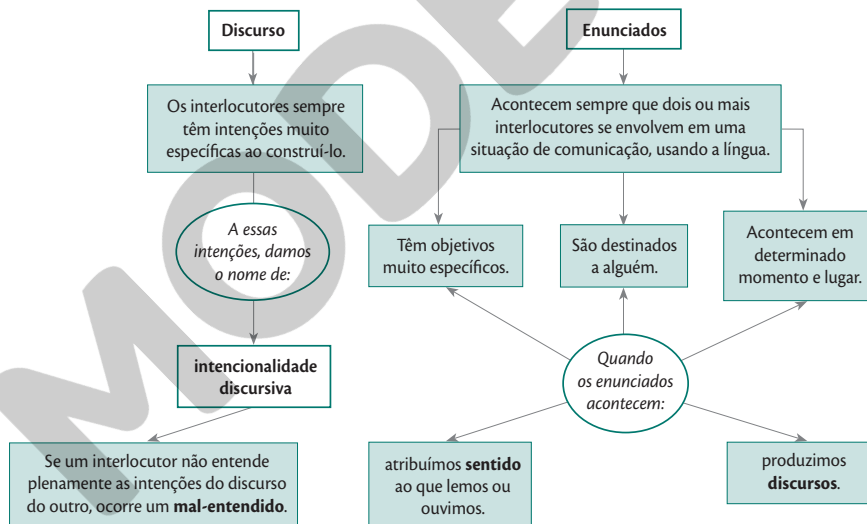
Linguagem



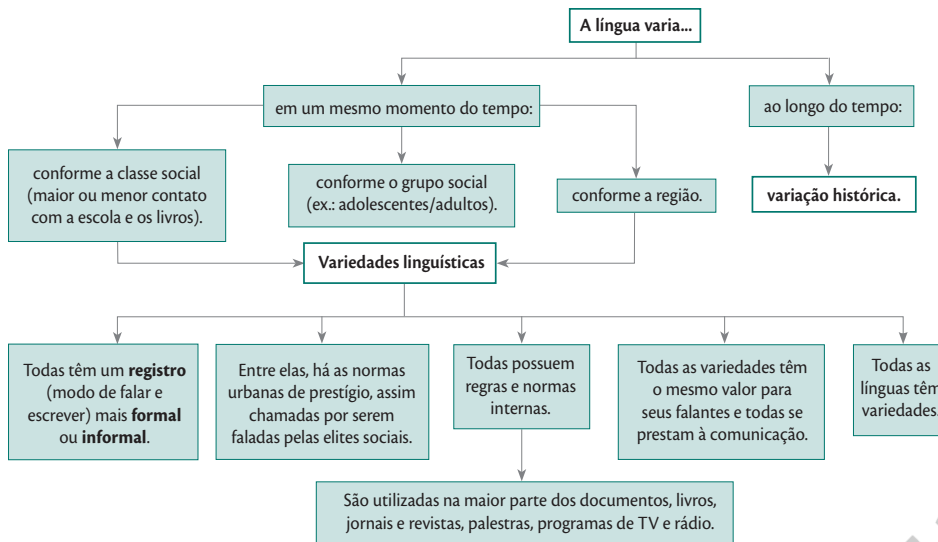
Língua



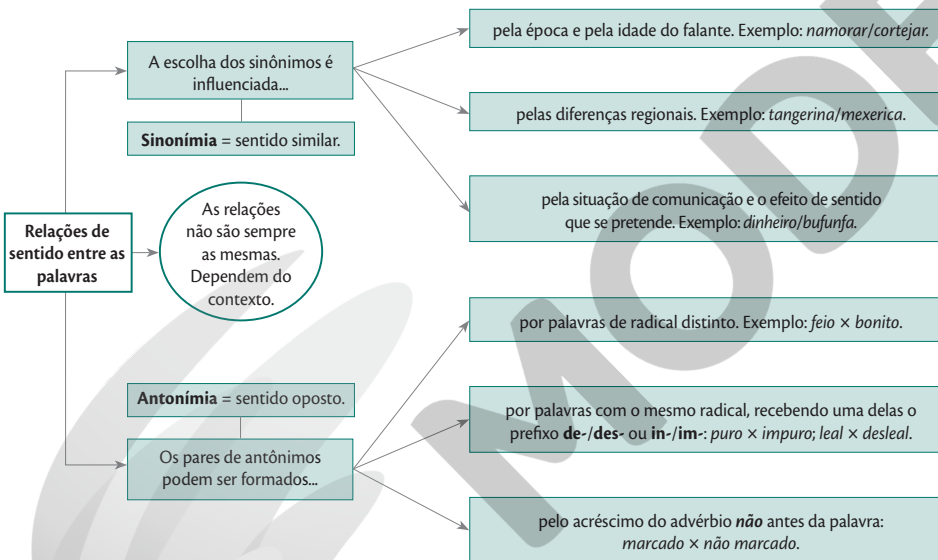
Enunciado, discurso, intencionalidade e sentido



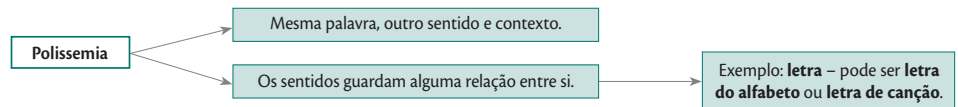
Variedades linguísticas



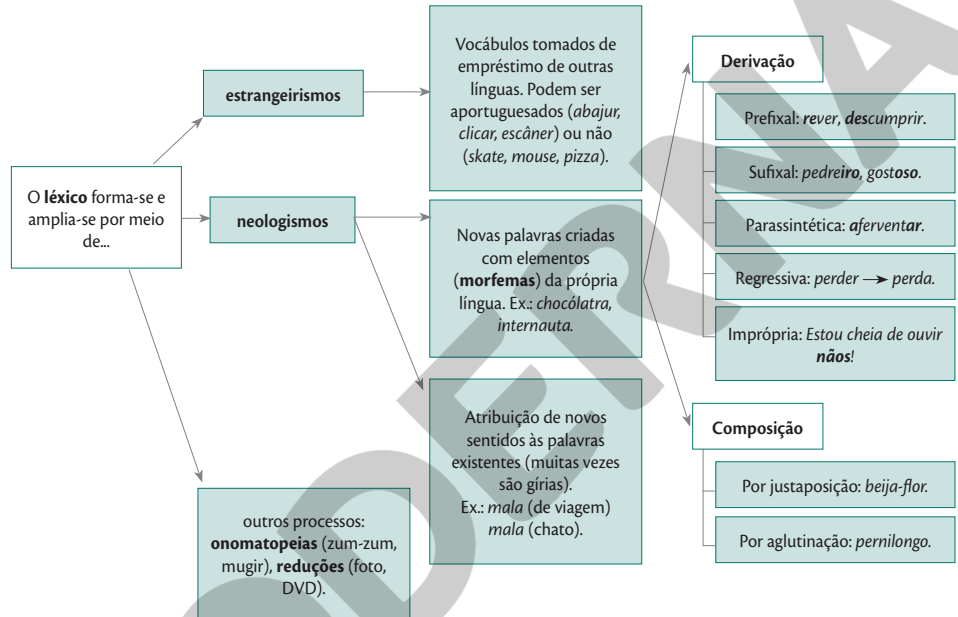
Sinonímia e antonímia



Polissemia



Formação e significação de palavras na nossa língua



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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências impressas

ADOLESCENTES CIGANOS. **Descolados**: revista de direitos humanos. Adolescentes ciganos. Brasília (DF), Inesc, ano 6, n. 6, p. 34-42, 2016.

Revista inteiramente elaborada por adolescentes e jovens. A publicação fez parte de um projeto de educação para a cidadania, promovido pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc). Aborda temas voltados aos direitos humanos.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia completa**. 8. ed. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1992.

Coletânea representativa de grande parte da produção poética do autor. A obra traz também textos de apoio à recepção, com informações sobre a vida do autor e perspectivas críticas sobre sua poética. Tomando a poesia de Drummond em conjunto, é possível observar seus temas recorrentes, dos quais podem ser citados os seguintes: o desajuste do indivíduo diante das demandas da sociedade; a dificuldade de responder aos desafios colocados pelo mundo; o amor como uma experiência cheia de desencontros e enganços; os esforços de participação social; o pessimismo diante de teorias e soluções definitivas.

BALEIRO, Zeca. **Quem tem medo de Curupira?** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

Imagine que os seres da floresta, como o Curupira e o Saci, começam a sentir medo de serem esquecidos pelas pessoas, que vivem correndo com a velocidade e a intensidade da vida moderna? Para isso não acontecer, essas personagens resolvem se mudar para a cidade, encarar seus desafios e se adaptar à vida urbana. Essa é a trama do texto para teatro produzido por Zeca Baleiro.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

Reunindo três livros de poesia em prosa, **Memórias inventadas** trata de “três infâncias” do poeta, em trabalho poético que deriva da experiência em versos, descortinando, pelo trabalho de linguagem, um mundo imaginário, rico em jogos poéticos e intertextuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Manoel de. **Poemas rupestres**. São Paulo: Leya, 2013. Col. Biblioteca Manoel de Barros (Obra completa).

O tema desses poemas são as lembranças de Mato Grosso, onde nasceu Manoel de Barros. As histórias retiradas da infância se transformam em reflexões sobre o significado das coisas e das palavras, na descoberta da poesia. Coloquialidade, neologismos e aproximações inusitadas entre termos se fazem presentes em versos e frases de simplicidade apenas aparente.

CAPPARELLI, Sérgio. **111 poemas para crianças**. Ilustrações de Ana Cláudia Gruszynski. 7. ed. Porto Alegre: L&PM, 2007.

Ilustrado pela artista plástica Ana Cláudia Gruszynski, o livro tem dez capítulos, com os seguintes títulos: “Coisas que eu sei”, “Esses animais divertidos”, “Na minha casa”, “Ah, a cidade!”, “Quero ser eu mesmo”, “Nonsense”, “Jogos e adivinhas”, “Música de ouvido”, “Poemas visuais” e “A natureza, os dias e as noites”.

CAZUMBÁ, Meire; BORDAS, Marie Ange. **Histórias da Cazumbinha**. Fotoilustrações de Marie Ange Bordas, com colaboração de crianças do Quilombo Rio das Rãs. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

A escritora Meire Cazumbá passou sua infância numa comunidade quilombola. Aqui ela reúne histórias com heróis vaqueiros, plantas que curam, brinquedos inventados e bichos e crianças que vivem às margens do famoso rio São Francisco, descortinando aspectos das africanidades na cultura brasileira.

JECUPÉ, Kaka Werá. **A terra dos mil povos**: História indígena do Brasil contada por um índio. São Paulo: Peirópolis, 1998.

A obra traz a perspectiva do filósofo e escritor da etnia Guarani sobre a origem de nossa terra, promovendo uma compreensão mais plural e diversa sobre nossa constituição como povo, sociedade e cultura. Uma vez que a maioria das representações das etnias indígenas é de autoria de não indígenas, com esse livro temos a oportunidade de acessar a (auto)percepção de um “índio”, como explicita o subtítulo.

JOSÉ, Elias. **A vida em pequenas doses**. São Paulo: Global, 2000.

São 70 minicontos que tratam de problemas e questões que enfrentamos no dia a dia, como divórcio, gravidez, amizade, amor, autoestima, solidão, saudade e liberdade. Os textos abordam, assim, temas de interesse do jovem leitor em narrativas que provocam relações diferenciadas de leitura, como é típico no gênero miniconto.

JÚNIOR, Otávio. **O garoto da camisa vermelha**. Ilustrações de Angelo Abu. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

A narrativa quadrinizada retrata experiências do autor, que protagoniza uma história de superação da falta de direitos básicos, entre eles o direito à literatura, com ações voltadas para a circulação de livros.

JÚNIOR, Otávio. **O livreiro do Alemão**. São Paulo: Panda Books, 2011.

O autor, Otávio Júnior, abriu a primeira biblioteca nas favelas do Complexo do Alemão e no Complexo da Penha, no Rio de Janeiro. Nessas páginas, ele reconta, no gênero autobiográfico, seu percurso, mostrando como os livros podem transformar a realidade de crianças e jovens, apesar da carência de recursos materiais e da violência que parte da população enfrenta diariamente.

LEMINSKI, Paulo. **Caprichos e relaxos**. São Paulo: Brasiliense/Círculo do Livro, 1983.

Lançada em 1983, a coletânea traz poemas do autor curitibano Paulo Leminski. É considerado um marco na trajetória do escritor, com versos que trazem aspectos marcantes de seu estilo, como os jogos sonoros, os efeitos de surpresa e o humor. Na obra do poeta, é grande a influência da música popular brasileira, além de muitos elementos da contracultura, movimento cultural e social, sobretudo entre a juventude, de contestação dos valores tradicionais e da ordem vigente.

LOBATO, Manoel; LEITE, Alcione Ribeiro (org.). **O fino do conto**. Belo Horizonte: RHJ, 1989.

Antologia que reúne quinze autores diferentes, que escrevem contos sobre os mais diversos temas, que vão das mudanças políticas no cenário brasileiro a preocupações do dia a dia.

LUCINDA, Elisa. **A fúria da beleza**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

Em versos brancos (sem rima) e livres (de métrica variável), Elisa Lucinda capta momentos cotidianos e faz o retrato de pessoas e coisas queridas.

MUNDURUKU, Daniel. **Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória**. 3. ed. São Paulo: Nobel, 2009.

Daniel Munduruku, escritor da etnia indígena munduruku, compartilha histórias que seu avô lhe contava. Por meio delas, ele volta no tempo e nos ensina um pouco sobre como conviver com o que é diferente de nós, mas não perder a própria identidade. A oralidade é um elemento decisivo: tanto como fonte dos relatos quanto na definição do estilo e modo de narrar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ao final do volume, encontra-se um glossário que inclui termos da língua munduruku empregados ao longo do texto. As ilustrações são de Rogério Borges, que ilustrou outra obra de Daniel Munduruku: **Você lembra, pai?**

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 1978.

Misturando imaginação e memória, o autor de **Vidas secas** volta ao passado, aos tempos de menino, indo até sua adolescência, no interior de Alagoas. Cada capítulo funciona como uma espécie de conto, independente do resto. São memórias ficcionalizadas em trabalho de escrita primorosa.

ROCHA, Ruth. Marcelo, marmelo, martelo. *In*: **Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias**. São Paulo: Salamandra, 2011.

Nesse livro clássico, Marcelo é o menino que decide reinventar os nomes das coisas, para que eles façam mais sentido: afinal, “sentador” é um nome muito mais lógico que “cadeira” para essa coisa que usamos para sentar.

ROMEU, Gabriela. **Terra de cabinha**: pequeno inventário da vida de meninos e meninas do Sertão. São Paulo: Peirópolis, 2016.

O livro concentra gêneros diversos: diário de viagem pelo sertão do Cariri cearense; uma lista de bens culturais e artísticos da região; causos; receitas; versos; brincadeiras e adivinhas, criativamente compondo um inventário.

ROSENFELD, Anatol. O fenômeno teatral. *In*: **Texto/Contexto**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1985.

O que há no teatro que o diferencia de outras formas de arte, como a literatura ou o cinema? O texto do crítico Anatol Rosenfeld tenta responder a essa pergunta, fazendo da presença física do ator o começo da resposta.

VERISSIMO, Luis Fernando. **Pai não entende nada**. Porto Alegre: L&PM, 1991.

Alguns pais podem não entender muitas coisas, mas o que escreveu essas crônicas pelo menos entende de divertir, principalmente quem ainda tem resistência ou dificuldade com leitura. Tem linguagem acessível, e os textos estão cheios de humor.

Referências digitais

Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/>.

Fundada em 1990, a Agência Brasil é a agência de notícias oficial da Empresa Brasil de Comunicação (EBC), uma empresa do governo brasileiro. Seus jornalistas se dedicam a cobrir fatos relacionados ao governo, Estado e cidadania em geral. Entre suas principais editorias estão: Cultura, Direitos Humanos, Educação, Geral, Internacional, Pesquisa e Inovação, e Política.

Agência de Notícias do Acre. Disponível em: <https://agencia.ac.gov.br/>.

No portal Agência de Notícias do Acre são publicadas matérias jornalísticas informativas e opinativas sobre atos governamentais do estado do Acre. O portal também dá acesso a canais de informação para entrar em contato com a Secretaria de Estado de Comunicação.

Biblioteca de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil. Disponível em: <https://blij.catedra.puc-rio.br/>.

Acervo bibliográfico, físico e virtual, que também disponibiliza documentos arquivísticos e museográficos, tematicamente organizados, mantido pela Cátedra Unesco de Leitura PUC-Rio. Inaugurada em 2006, a cátedra reúne os corpos docente e discente de Letras, e de Artes e Design, com o objetivo de expandir o conhecimento da leitura, em múltiplas linguagens e suportes.

Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/>.

Plataforma criada em 2015, serve de canal de divulgação científica para pesquisadores, professores e alunos de pós-graduação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Na página principal, é possível acessar os *blogs* organizados por ordem alfabética ou por área do conhecimento. Filosofia, Genética, Linguística, Musicologia e Nutrição são apenas alguns dos saberes reunidos. O principal requisito para publicação é o de que o conteúdo seja de divulgação científica, gênero textual que tem como público-alvo o cidadão comum, não especializado.

CartaCapital. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/>.

Revista semanal, a **CartaCapital** é uma publicação, em circulação desde 1994, que veicula notícias sobre temas variados, mas com ênfase em política, economia e sociedade. Em seu *site*, define-se como uma publicação de “jornalismo progressista” e abriga *blogs*, com conteúdo aberto, sobre temas diversos, como moda, música, e crenças e religiões.

Catraca Livre. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/>.

Com ênfase em cultura e criado em 2008, o *site* Catraca Livre seleciona diariamente atrações culturais em São Paulo e Rio de Janeiro, além de divulgar notícias sobre educação, bem-estar e cidadania. Entre suas editorias, destacam-se: Catraquinha, com notícias, eventos e serviços voltados ou relacionados ao público infantil; e Economize, que veicula descontos, promoções e dicas de economia, para lojas de varejo e serviços.

Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). Disponível em: <https://cetic.br/>.

O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) cuida do monitoramento do acesso e uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil, principalmente da internet. É um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, ligado ao Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI.br), estrutura responsável por coordenar as iniciativas relacionadas ao uso e funcionamento da internet no Brasil, com representação do setor público, do setor empresarial, do terceiro setor e da comunidade científica e tecnológica, além de uma vaga reservada a um representante de notório saber em assuntos de internet.

INSTITUTO CIÊNCIA HOJE. **Ciência Hoje das Crianças (CHC)**, c2018. Página inicial. Disponível em: <http://chc.org.br/>.

Produzida pelo Instituto Ciência Hoje, essa revista quer despertar a curiosidade de meninos e meninas. Apoiadas em pesquisas sérias, discussões científicas complexas são apresentadas de maneira simples, para todo mundo entender.

O GLOBO. **Época**, [c1996-2022]. Página inicial. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/epoca/>.

Lançada em 1998, é atualmente parte integrante do jornal **O Globo** e se dedica à publicação de variedades. Até o começo de 2021, era uma revista semanal independente.

ESPN – Entertainment and Sports Programming Network, [c2020]. Página inicial. Disponível em: <https://www.espn.com.br/>.

A franquia brasileira do Entertainment and Sports Programming Network (ESPN) é um grupo de canais de televisão por assinatura que transmite eventos esportivos de várias modalidades, nacionais e internacionais. O portal publica notícias do mundo esportivo em geral.

Estado de Minas. Disponível em: <https://www.em.com.br/>.

Trata-se de um dos principais jornais em circulação no país e um dos mais importantes no estado de Minas Gerais. Sua publicação começou em 1928 e hoje conta com as versões impressa e digital.

FOLHA DE S.PAULO. Folha de S.Paulo, c1921-2022. Página inicial. Disponível em: <https://www.folha.uol.com.br/>.

A **Folha de S.Paulo** é o segundo maior jornal em circulação no Brasil, com sede na cidade de São Paulo. Uma das colunas de maior destaque do jornal é a Tendências/Debates, que apresenta sempre dois artigos de opinião divergentes sobre temas polêmicos.

Galeria de Estudos e Avaliação de Iniciativas Privadas (Gesta). Disponível em: <http://gesta.org.br/>.

Plataforma digital da Galeria de Estudos e Avaliação de Iniciativas Privadas (Gesta), que divulga estudos sobre os principais desafios do setor público brasileiro – como engajamento escolar e financiamento eleitoral –, em busca de soluções inovadoras.

Galileu. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/>.

Galileu é uma revista publicada pela Editora Globo desde 1991, atualmente apenas em formato digital, com foco em divulgação científica de todas as áreas do conhecimento para o público jovem.

Gazeta de Alagoas. Disponível em: <https://d.gazetadealagoas.com.br/>.

A **Gazeta do Alagoas** é o jornal mais influente e o mais vendido em Alagoas. Inaugurado em 1934, circula diariamente, tanto em formato impresso quanto em formato digital.

Gazeta do Povo. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/>.

Jornal com sede em Curitiba (Paraná) e fundado em 1919, a **Gazeta do Povo** tem circulação semanal, em formato impresso, e atualização diária, em formato digital. É atualmente o maior jornal do estado do Paraná.

Globo Rural. Disponível em: <https://revistagloborural.globo.com/>.

Publicação da Editora Globo, tem como principais temas produção agrícola, pecuária, tecnologias e cultura popular, incluindo receitas culinárias. Entre seus objetivos está a prestação de serviços ao produtor rural.

Instituto Akatu. Disponível em: <https://akatu.org.br/>.

O Instituto Akatu existe desde 2001, sendo uma organização não governamental sem fins lucrativos que trabalha com iniciativas buscando

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

a conscientização e o engajamento da sociedade como um todo para o consumo sustentável.

IstoÉ Dinheiro. Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/>.

Revista semanal de negócios, economia e finanças, faz a cobertura do cenário econômico nacional e internacional, além de mostrar bastidores do mundo corporativo.

Joca. Disponível em: <https://www.jornaljoca.com.br/>.

O **Joca** é um jornal produzido especialmente para jovens e crianças, apresentando notícias e informações na linguagem do público infanto-juvenil. Tem como objetivo declarado transformar seus leitores em cidadãos, conscientes da realidade em que vivem. Na editoria “Em pauta”, têm destaque as ações de jovens e crianças, entre 7 e 14 anos, mostrando seu protagonismo em alguma área, por meio de entrevistas ou depoimentos; e em “Repórter mirim”, um leitor é convidado a realizar uma entrevista – o convite pode surgir da própria equipe de jornalismo do veículo ou por sugestão do leitor.

Laboratório de Educação. Disponível em: <https://labedu.org.br/>.

O Laboratório de Educação é uma organização não governamental (ONG) que busca sensibilizar os adultos sobre o seu papel no processo de aprendizagem das crianças. Faz isso produzindo conteúdo sobre linguagem e leitura para tornar acessível o conhecimento. Estão disponíveis em seu *site* o aplicativo **Aprendendo**, que oferece dicas de atividades e brincadeiras para os adultos interagirem de forma produtiva com as crianças dentro e fora de casa; a plataforma **Aprender Linguagem**, um guia completo para famílias e educadores sobre os processos de aquisição da linguagem pela criança; e a plataforma **Cidade Parque de Diversões**, com roteiros de passeios temáticos, que tomam a cidade de São Paulo como espaço de aprendizagem, para todas as idades.

Marie Claire. Disponível em: <https://revistamarieclaire.globo.com/>.

Dirigida ao público feminino, a revista **Marie Claire** circula em vários países, além do Brasil, e tem origem na França. Sua linha editorial aborda moda, comportamento e atualidades, sem deixar de discutir temas polêmicos e denúncias de violação aos direitos humanos. Uma das editorias mais conhecidas da publicação é “Eu, Leitora”, que recolhe relatos das leitoras, que fundem dois gêneros textuais, o da carta e o do relato pessoal, em narrativas muitas vezes surpreendentes, com títulos elaborados para chamar a atenção.

MARTINS, Eliana. **A vizinha antipática que sabia matemática**. São Paulo: Melhoramentos, 2015. *E-book*.

Narrativa infantojuvenil que permite trabalhar especialmente aspectos da competência geral 9, por meio da exploração do enredo: Theo não teve uma boa primeira impressão da nova vizinha. Além disso, ela gosta de matemática, mas ele detesta. Com muito jeito, no entanto, a vizinha está disposta a fazer amizade com o menino e ensiná-lo a enfrentar a matemática.

O Estado de S. Paulo. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/>.

Jornal fundado em 1875, com o nome de **O Estado de S. Paulo**, está entre os maiores jornais do Brasil. Conta com colunistas famosos, como Luis Fernando Verissimo e Ignácio de Loyola Brandão. Em <https://acervo.estadao.com.br/>, encontra-se o acervo completo de suas edições anteriores desde a primeira, quando ainda se chamava **A Província de São Paulo**. A aba “Páginas da História” destaca eventos marcantes da história nacional, como o tricampeonato brasileiro na Copa de 1970, o assassinato de Carlos Lamarca ou o incêndio no Edifício Andraus; e da história mundial, como o Massacre de Munique, em 1972, ou a Revolução dos Cravos, em Portugal, em 1974.

O Globo. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/>.

Desde 2021, é o jornal de maior circulação no Brasil e pertence ao Grupo Globo, que inclui a Rede Globo e a CBN. Foi fundado em 1925 e está sediado na cidade do Rio de Janeiro. Atualmente em versão impressa e digital, foi o primeiro jornal a circular aos domingos, em 1972. A exemplo de **O Estado de S. Paulo**, na página <https://acervo.oglobo.globo.com/>, estão disponíveis, inclusive para não assinantes, as edições do jornal desde sua fundação. A pesquisa pode ser realizada por década, ano, mês e dia.

Portal Fiocruz. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/>.

Portal oficial da Fundação Oswaldo Cruz, instituição pública que busca produzir, disseminar e compartilhar conhecimentos e tecnologias voltados para o fortalecimento e consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS), e para a promoção da saúde e qualidade de vida da população. A Fiocruz é uma fundação pública, dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento em ciências biológicas, localizada no Estado do Rio de Janeiro e vinculada ao Ministério da Saúde. Foi criada em 1900 pelo médico sanitarista Oswaldo Cruz, tem um longo histórico de pesquisa e tratamento de doenças tropicais, como a malária e a febre amarela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

QUALÉ. Qualé: para crianças que querem saber de tudo. São Paulo: Papo Editora, [c2022]. Página inicial. Disponível em: <https://revistaquale.com.br/>.

A revista é dirigida especialmente a crianças de 7 a 11 anos, com uma linguagem adequada e atrativa. Seu conteúdo conta com consultoria e revisão de especialistas em educação.

Superinteressante. Disponível em: <https://super.abril.com.br/>.

Revista brasileira de divulgação científica e cultura, a **Superinteressante** é publicada pela Editora Abril desde 1987 e já foi uma das mais vendidas do país. Todas as edições, desde a primeira, estão disponíveis no *site*.

Tempo.com. Disponível em: <https://www.tempo.com/>.

Site dedicado a fornecer informações meteorológicas do mundo inteiro, constantemente atualizadas, segundo o modelo mais respeitado pela Organização Meteorológica Mundial.

Veja. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/>.

Revista de maior circulação do Brasil, é uma publicação semanal da Editora Abril, criada em 1968, com sede na cidade de São Paulo. Em suas páginas, grandes nomes do cenário nacional são objetos de notícia e entrevistas, com ênfase na cobertura política. Publicou, em 1992, uma entrevista com Pedro Collor de Mello, irmão do então presidente Fernando Collor de Mello, com denúncias de desvio de dinheiro público, desencadeando um processo que se concluiria com o *impeachment* e a renúncia do presidente.

Acessos em: jun. 2022.



MODERNA



MODERNA

ISBN 978-85-16-13756-4



9 788516 137564