

**Marisa Balthasar**

**Shirley Goulart**

**MANUAL DO PROFESSOR**

**NOVO**

**SINGULAR  
& PLURAL**

**8<sup>o</sup>  
ano**

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

PRODUÇÃO E  
DE LINGUAGEM  
curricular:  
UESA



**MODERNA**



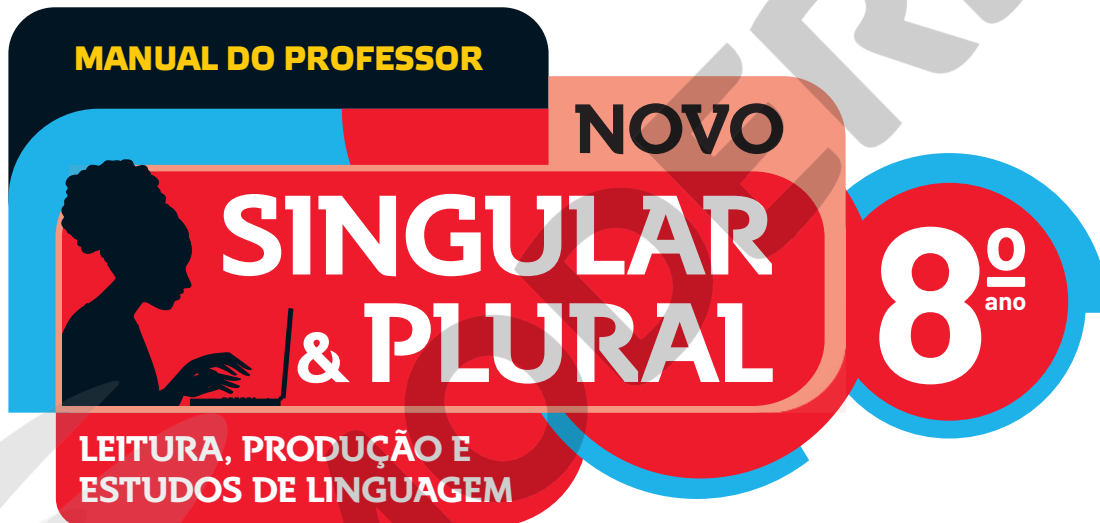
**MODERNA**

## 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.



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: Tara Moore/Stone/Getty Images

**Coordenação de arte:** Wilson Gazzoni Agostinho

**Edição de arte:** Izabel Donaire, Regine Crema

**Editoração eletrônica:** Teclas Editorial

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

**Revisão:** Ana Cortazzo, Cárta Negromonte, Kiel Pimenta, Renato da Rocha, Tatiana Malheiro, Vera Rodrigues

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

**Pesquisa iconográfica:** Cristina Mota, Jade Defacio, Pamela Rosa

**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 : 8º ano : manual do professor / Marisa  
Balthasar, Shirley Goulart. -- 1. ed. -- São Paulo :  
Moderna, 2022.

Componente curricular: Língua portuguesa.  
ISBN 978-85-16-13764-9

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

22-114946

CDD-372.6

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Português : Ensino fundamental 372.6

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

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

Todos os direitos reservados

**EDITORA MODERNA LTDA.**

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

Atendimento: Tel. (11) 3240-6966

www.moderna.com.br

2022

Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

A imagem da capa mostra uma jovem com efeito *motion blur*, ou seja, um leve borrão que mostra o movimento do corpo dela. O movimento parece ser da jovem praticando alguma dança. Nessa fase, o jovem desenvolve a percepção de que todos somos singulares, com particularidades, emoções, sensações, anseios, mas que as singularidades todas constituem uma diversidade, 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

<b>O Manual do Professor</b> .....	V
<b>Pressupostos teórico-metodológicos</b> .....	VI
<b>Ensino e aprendizagem de língua materna</b> .....	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.....	XCIII
Interdisciplinaridade, transversalidade e os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs).....	XVI
<b>Estrutura da obra</b> .....	XVII
<b>Capítulos de Leitura e Produção</b> .....	XVII
<b>Capítulos de Práticas de Literatura</b> .....	XVIII
<b>Capítulos de Estudos Linguísticos e Gramaticais</b> .....	XIX
<b>Leituras complementares</b> .....	XXI
<b>Outros textos para subsídios teórico-metodológicos e práticas de ensino</b> .....	XXXIX
<b>Referências bibliográficas comentadas</b> .....	L
<b>Referências bibliográficas complementares – 8º ano</b> .....	LIV
<b>A BNCC – Competências e habilidades</b> .....	LVII
<b>Fichas de apoio</b> .....	LXXV
<b>Projeto interdisciplinar</b> .....	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.<sup>1</sup>

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.<sup>2</sup>

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

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**.

[...]

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.

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, situados 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 réplica<sup>3</sup>, bem como o aprendizado de procedimentos de leitura<sup>4</sup> 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 didáticas<sup>5</sup> 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](https://www.academia.edu/18095928/Modalidades_Organizativas_e_Modalidades_Did%C3%A1ticas_no_Ensino_de_Linguagem_Verbal). Acesso em: 15 ago. 2022.

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(às) 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 estética<sup>6</sup>.

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 multiletramentos<sup>7</sup>. 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 direito<sup>8</sup> 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 “privilegio 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 literários<sup>9</sup>.

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, assuma 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 questionada<sup>10</sup> 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 didático<sup>11</sup>, 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 Lerner<sup>12</sup>.

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](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 boxe *O que você poderá aprender neste capítulo*, e deverão ser retomadas no final do capítulo, no boxe *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 ético e/ou políticos.

No início dessa seção, o boxe *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 boxe *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 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 infância<sup>1</sup>.

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 todo<sup>2</sup>. 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 superiores<sup>3</sup>.

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 Vygotsky<sup>4</sup>. 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 português<sup>5</sup>

*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 apresentam 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.

<sup>5</sup> 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 descrição

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 seqüência 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 continuidade

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 proscria; 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 illustrei 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 língua<sup>6</sup>.

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.)<sup>7</sup> 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 subquestão 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).

<sup>7</sup> 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.<sup>8</sup>

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, valida 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.

### **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 8

### **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 idéia 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 atividades

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.

Fonte: FRUTUOSO, C.; MACIEL, A. C.; TEIXEIRA, E. A. Princípios e concepções de educação integral no Brasil. In: X Seminário Nacional do HistedBR. Eixo: Ideias pedagógicas. Campinas, Unicamp, Faculdade de Educação, jul. 2016.



# 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 descortinadas 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: 3º e 4º 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*<sup>1</sup>, os autores estão de acordo que a variante escolar do debate deve privilegiar mais 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, acrescentam-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.

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.

Finalmente, o estudo de De Pietro e Schneuwly (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, 1999<sup>2</sup>).

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](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](http://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](mailto: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, Irlandé. **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, Irlandé. **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: [http://relin.letras.ufmg.br/shlee/Bagno\\_2006.pdf](http://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](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](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](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: CAMPELLO, 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 228500 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 preposições. 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 regularem 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 descre-

vem, “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 PNLN, 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 – 8º ano

### 1. Eu e o outro – a ética nas relações pessoais

ESTARQUE, Marina. Projeto em escolas de SP forma estudantes para combater *bullying*. **Folha de S.Paulo**, 25 dez. 2017. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/educacao/2017/12/1945911-projeto-em-escolas-de-sp-forma-estudantes-para-combater-bullying.shtml>. Acesso em: 3 jun. 2022.

Reportagem que descreve um projeto *antibullying*, chamado Equipes de Ajuda e coordenado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (Gepem), da Unicamp e Unesp. O objetivo é formar, com cursos e apostilas, estudantes para intervir em situações de *bullying*, em resposta a pesquisas que mostram que a intervenção

dos(das) estudantes é 75% mais eficaz que a dos adultos nesses casos. Os participantes do projeto são eleitos pelos próprios colegas, segundo critérios de confiabilidade.

### 2. O mistério dos contos fantásticos

KUPER, Peter. **A metamorfose**. [Adaptado da obra de] Franz Kafka. Porto Alegre: L&PM, 2013.

O quadrinista Peter Kuper adapta, para a linguagem do romance gráfico, a obra mais famosa do escritor tcheco Franz Kafka, na qual certa manhã o caixeiro-viajante Gregor Samsa acorda transformado num gigantesco inseto. Em preto e branco, o traço de Kuper, que



combina expressionismo alemão e *underground* norte-americano, vai ao encontro da atmosfera kafkiana, oferecendo uma porta de entrada para um clássico do gênero fantástico.

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, e 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.

### 3. Períodos compostos: coordenação e subordinação

CARONE, Flávia de Barros. **Subordinação e coordenação**: confrontos e contrastes. 6. ed. São Paulo: Ática, 2001.

Dividido em cinco capítulos, esse breve volume analisa os mecanismos de estruturação sintática da coordenação e da subordinação partindo de seus traços comuns. A autora propõe que o estudo do período composto se inicie pelas orações subordinadas, por estas serem mais coerentes que as coordenadas, uma vez que a subordinação é senão a expansão, em forma de oração, de um dos termos constituintes (sujeito, objeto etc.).

ANTUNES, Irlandé. Particularidades sintático-semânticas da categoria sujeito em gêneros textuais de comunicação pública formal. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Desirée (org.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru: Edusc, 2002.

Com exemplos extraídos da comunicação pública formal, sobretudo da mídia impressa, a professora Irlandé Antunes argumenta em favor da necessidade de se considerarem as motivações discursivas do enunciador, que atendem a critérios pragmáticos e ideológicos, no preenchimento sintático do sujeito.

### 4. Retratos de adolescências

SCHREIER, Jason. **Sangue, suor e pixels**: os dramas, as vitórias e as curiosas histórias por trás dos *videogames*. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2018.

Baseadas em entrevistas com desenvolvedores e outras figuras da indústria *gamer*, realizadas entre 2015 e 2017, as histórias reunidas neste livro tratam dos bastidores da criação de jogos eletrônicos. São dez capítulos, cada um dedicado a um jogo diferente — entre sucessos e fracassos —, em que o jornalista Jason Schreier descreve as dificuldades e desafios do processo criativo por trás de um mercado bilionário.

### 5. Práticas com leitura de conto. Fruição, curadoria e produção de minicontos

MINICONTO: o máximo no mínimo. [S.l.:s.n.], 8 jan. 2017. 1 vídeo (8min38s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7E3loAs2Bul>. Acesso em: 3 jun. 2022.

Esse programa dedicado ao miniconto traz entrevistas com os escritores Andrea del Fuego e Marcelino Freire, acompanhadas de trechos da oficina literária de Freire. Nela os participantes compartilham suas produções, exemplificando o gênero literário. Também são definidas

características elementares do miniconto, como o fato de que grande parte de sua força provém do que não está dito no texto.

### 6. Períodos compostos por coordenação

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 o 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 e procura relacionar a gramática com a atividade discursiva.

MARINS, Anderson Rodrigues. Subordinação e coordenação: uma proposta de análise. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 25, n. 73, p. 332-346, jan./abr. 2019.

Recensão do tratamento da coordenação e da subordinação em gramáticas conhecidas, como a de Carlos Henrique da Rocha Lima e a de José Carlos de Azeredo, mostrando seus critérios classificatórios na condução da análise sintática. A obra de Rocha Lima representaria o que o autor do artigo chama de vertente tradicional, alinhada com a Nomenclatura Gramatical Brasileira, e a de Azeredo, um exemplar da vertente moderna, que tem buscado revisar certas tradições da gramaticografia brasileira.

### 7. Em defesa dos direitos humanos

EQUIPO PLANTEL. **A ditadura é assim**. Ilustrações de Mikel Casal. São Paulo: Boitatá, 2015.

Justamente por ser indicado para o público infantojuvenil, o livro assume a tarefa de explicar, de forma simples, como é viver numa sociedade em que direitos fundamentais são suprimidos. Como o funcionamento de um sistema político é um tema difícil em si mesmo, a abordagem simplificada pode facilitar o debate. O volume inclui ilustrações com ditadores conhecidos, incluindo dois brasileiros.

### 8. Intervenções poéticas

CONSIDERAÇÃO do poema. Direção de Gustavo Rosa de Moura, Eucanaã Ferraz, Flávio Moura. Brasil, 2012. 1 vídeo (70min16s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bUWRv1yu6aM>. Acesso em: 5 jun. 2022.

Produzido para a celebração do dia de nascimento do poeta Carlos Drummond de Andrade, o filme apresenta um panorama de sua obra, com leitura de poemas por escritores, atores, intelectuais e outras figuras públicas, como Milton Hatoum, Chico Buarque e Drica Moraes, em registro videográfico cuidadoso. Além dos poemas, há breves depoimentos pessoais sobre o contato com a poesia de Drummond, inclusive de seu neto Pedro.

### 9. As classes de palavras na construção da coesão textual

ANTUNES, Irlandé. A coesão como propriedade textual: bases para o ensino do texto. **Calidoscópico**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 62-71, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4855/2113>. Acesso em: 9 maio 2022.

Artigo da professora Irlandé Antunes que, defendendo que “qualquer interação verbal acontece em textos” e que “organizar um texto não é o mesmo que organizar uma sentença”, propõe que o ensino do

texto tem na compreensão da coesão — como propriedade textual que garante a continuidade e a progressão — uma primeira condição do trabalho pedagógico.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 20. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

A coesão é um dos fatores responsáveis pela textualidade, ou seja, por aquilo que faz do texto um texto. Analisando exemplos, a autora desdobra conceitos e mecanismos que operam no estabelecimento das relações internas de sentido. Em três breves capítulos, definem-se o fenômeno da coesão textual, e seus principais elementos, bem como as duas grandes modalidades de coesão — a referencial e a sequencial.

## 10. Preconceitos e desigualdades

ANGELOU, Maya. **Carta a minha filha**. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2019.

Em uma linguagem acessível, mas poética, a escritora norte-americana oferece uma espécie de testamento, mas também de confissão, às mulheres, a quem toma como filhas. Estruturado em 28 partes, com relatos autônomos, o livro repassa a trajetória de Angelou, marcada por racismo e outras violências, bem como por luta e resistência. Essa edição traz um prefácio escrito pela escritora brasileira Conceição Evaristo.

## 11. Leituras de *Dom Casmurro*, romance, teledramaturgia e leitura expressiva em vídeo

MACHADO de Assis – *Dom Casmurro* BOOK REVIEW. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (17 min). Publicado pelo canal Better Than Food. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9hKQhi8gURs>. Acesso em: 3 jun. 2022.

Trata-se de uma resenha do romance **Dom Casmurro**, feita pelo norte-americano Clifford Sargent, em seu canal Better Than Food. É a oportunidade de conferir um olhar estrangeiro e, por isso mesmo, “fresco” da famosa obra de Machado de Assis. No vídeo, o *booktuber* compartilha suas impressões pessoais sobre **Dom Casmurro**, estabelecendo várias comparações com **Memórias póstumas de Brás Cubas**, romance que despertou seu interesse pelo autor brasileiro.

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.

## 12. Figuras de linguagem

DINIZ, Paulo. **José**. São Bernardo do Campo: Odeon, 1972. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/6aohbLHV7VC1QcgwXPcwjO?si=1cfefceaa0a341d6>. Acesso em: 3 jun. 2022.

Musicado pelo cantor e compositor pernambucano Paulo Diniz, o poema “E agora, José?”, de Carlos Drummond de Andrade, tem como um de seus principais elementos de expressividade a repetição, começando pela pergunta que lhe dá nome. O recurso reflete-se tanto no vocabulário quanto na estrutura dos versos, que acumulam perguntas sem respostas. A interpretação de Diniz sublinha a perplexidade crescente da personagem interrogada.

# 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.

## Habilidades de Língua Portuguesa favorecidas no 8º 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.

(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.

(continua)

(continuação)

(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.

(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.

(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.

(EF69LP20) Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (caput e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação) e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação.

(EF69LP21) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou "convocar" para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos.

(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."

(continua)

(continuação)

(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.

(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.

(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 multisssemiose, 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.

(continua)

(continuação)

(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.

(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, 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 retextualizando 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.

(EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.

(continua)

(continuação)

(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.
(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.
(EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.
(EF89LP06) Analisar 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 seus efeitos de sentido.
(EF89LP07) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.
(EF89LP08) Planejar reportagem impressa e em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, sites), 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 aprofundado ou do tema a ser focado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato ou tema – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes diversas, 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., da produção de infográficos, quando for o caso, e da organização hipertextual (no caso a publicação em sites ou blogs noticiosos ou mesmo de jornais impressos, por meio de boxes variados).
(EF89LP09) Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão.
(EF89LP10) Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.
(EF89LP11) Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, banner, indoor, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, spot, propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas.
(EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.
(EF89LP13) Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.
(EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.
(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: <i>concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.</i>
(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.
(EF89LP17) Relacionar textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos, em especial, de crianças, adolescentes e jovens – tais como a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira, o ECA –, e a regulamentação da organização escolar – por exemplo, regimento escolar –, a seus contextos de produção, reconhecendo e analisando possíveis motivações, finalidades e sua vinculação com experiências humanas e fatos históricos e sociais, como forma de ampliar a compreensão dos direitos e deveres, de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho).
(EF89LP18) Explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola (conselho de escola, outros colegiados, grêmios livres), na comunidade (associações, coletivos, movimentos, etc.), no município ou no país, incluindo formas de participação digital, como canais e plataformas de participação (como portal e-cidadania), serviços, portais e ferramentas de acompanhamentos do trabalho de políticos e de tramitação de leis, canais de educação política, bem como de propostas e proposições que circulem nesses canais, de forma a participar do debate de ideias e propostas na esfera social e a engajar-se com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a vida da escola e da comunidade.

(continua)



(continuação)

(EF89LP19) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados e petições *on-line* (identificação dos signatários, explicitação da reivindicação feita, acompanhada ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação) e a proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas, como forma de possibilitar a escrita ou subscrição consciente de abaixo-assinados e textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas.

(EF89LP21) Realizar enquetes e pesquisas de opinião, de forma a levantar prioridades, problemas a resolver ou propostas que possam contribuir para melhoria da escola ou da comunidade, caracterizar demanda/necessidade, documentando-a de diferentes maneiras por meio de diferentes procedimentos, gêneros e mídias e, quando for o caso, selecionar informações e dados relevantes de fontes pertinentes diversas (*sites*, impressos, vídeos etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, que possam servir de contextualização e fundamentação de propostas, de forma a justificar a proposição de propostas, projetos culturais e ações de intervenção.

(EF89LP22) Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar.

(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.

(EF89LP24) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.

(EF89LP26) Produzir resenhas, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o manejo adequado das vozes envolvidas (do resenhador, do autor da obra e, se for o caso, também dos autores citados na obra resenhada), por meio do uso de paráfrases, marcas do discurso reportado e citações.

(EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.

(EF89LP28) Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.

(EF89LP29) Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.

(EF89LP30) Analisar a estrutura de hipertexto e *hiperlinks* em textos de divulgação científica que circulam na *Web* e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de *links*.

(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.

(EF89LP33) 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, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(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.

(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa.

(EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, líras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido.

(EF08LP01) Identificar e comparar as várias editoriais de jornais impressos e digitais e de *sites* noticiosos, de forma a refletir sobre os tipos de fato que são noticiados e comentados, as escolhas sobre o que noticiar e o que não noticiar e o destaque/enfoque dado e a fidedignidade da informação.

(EF08LP02) Justificar diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes, consultando *sites* e serviços de checadores de fatos.

(continua)

(continuação)

(EF08LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase.
(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.
(EF08LP05) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.
(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).
(EF08LP07) Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente.
(EF08LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, interpretando os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva).
(EF08LP09) Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos.
(EF08LP10) Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos.
(EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação.
(EF08LP12) Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções.
(EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.
(EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.
(EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.
(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.).
(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.
(EF67LP20) Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.
(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.
(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.
(EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.
(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.
(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.
(EF06LP07) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação.
(EF07LP02) Comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas.
(EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.

## 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

8º ANO			
1º SEMESTRE 1º TRIMESTRE 1º BIMESTRE	Capítulo 1 – Eu e o outro – a ética nas relações pessoais		Leitura e produção
	Práticas e gêneros em destaque e conteúdos	Objetivos	Justificativas
	Articulação de práticas de leitura e a análise de textos dos campos jornalístico-midiático, da vida pública e de divulgação científica para discutir <i>bullying</i> e <i>cyberbullying</i> : cartaz de campanha, lei e entrevista. Planejamento e produção de um debate na comunidade escolar.	Ler, conhecer e discutir sobre a prática do <i>bullying</i> . Conhecer, reconhecer e se envolver em práticas de leitura/escuta e produção de argumentos para debate.	A abordagem da temática e dos textos expostos no capítulo possibilitará aos(as) estudantes discutir a prática do <i>bullying</i> – tão em evidência e com graves consequências para esta etapa da adolescência, levando em consideração aspectos legais, éticos e subjetivos – e favorecerá que os(as) estudantes reflitam sobre a responsabilidade individual e coletiva, inclusive da comunidade escolar, no combate à intimidação sistemática ( <i>bullying</i> ) em ambiente escolar, incentivando seu engajamento em ações para mitigar essa prática.
	<b>Competências e habilidades BNCC</b> <b>CG:</b> 1, 4, 5, 7, 9 e 10. <b>CL:</b> 1, 2, 3, 4 e 6. <b>CLP:</b> 1, 2, 3, 5, 6, 7 e 10. <b>Habilidades:</b> (EF08LP02), (EF08LP10), (EF08LP13), (EF08LP14), (EF08LP16), (EF89LP01), (EF89LP02), (EF89LP03), (EF89LP04), (EF89LP10), (EF89LP11), (EF89LP12), (EF69LP13), (EF89LP14), (EF89LP15), (EF89LP16), (EF89LP17), (EF89LP20), (EF89LP23), (EF08LP24), (EF89LP27), (EF89LP30), (EF69LP02), (EF69LP03), (EF69LP04), (EF69LP07), (EF69LP08), (EF69LP11), (EF69LP12), (EF69LP14), (EF69LP15), (EF69LP16), (EF69LP18), (EF69LP19), (EF69LP24), (EF69LP25), (EF69LP26), (EF69LP56).		
	<b>Instrumento de apoio à produção/revisão textual:</b> consultar Ficha de apoio às p. LXXV-LXXVI deste Manual.		
	<b>Temas contemporâneos transversais:</b> 1. Cidadania e Civismo - Vida Familiar e Social; 2. Cidadania e Civismo – Direitos da Criança e do Adolescente; 3. Ciência e Tecnologia.		
	<b>Interdisciplinaridade:</b> O capítulo dialoga com a unidade de Esportes de Educação Física. Com base nos conhecimentos e nas discussões dos(as) estudantes, propor que eles(as) experimentem diferentes papéis em esportes que valorizem o trabalho coletivo. Pode-se propor um levantamento de esportes coletivos em que a prática do <i>bullying</i> não seja reforçada, mas, pelo contrário, a intimidação seja um ponto de atenção e de desestabilização do coletivo; dessa forma, será possível trabalhar a habilidade (EF89EF01).		
	Capítulo 2 – O mistério dos contos fantásticos		Práticas no campo artístico-literário
	Práticas e gêneros em destaque e conteúdos	Objetivos	Justificativas
	Apreciação de contos fantásticos, paisagens sonoras, sonoplastia, representações arquitetônicas do mistério, relações de intertextualidade. Oficina de leitura e criação de leitura expressiva e paisagens sonoras de conto. Participação em sessão de cine debate.	Ampliar repertório de leitura de narrativas fantásticas, aprimorar a compreensão das estratégias narrativas que concorrem para os efeitos de suspense e de mistério.	Contos fantásticos são narrativas breves, bastante mobilizadoras, que provocam o leitor a desafiar sua compreensão da realidade, diante de acontecimentos que tanto podem ser explicados por causas de tipo natural, como graças a estratégias narrativas, de tipo sobrenatural. Assim, os(as) estudantes podem experimentar o estranhamento desses textos literários, além de realizarem leituras expressivas, explorando a entonação, o ritmo e as pausas para sugerir efeitos de sentido. E, posteriormente à gravação das leituras, combinar sons, ruídos e barulhos diversos que ajudem a criar paisagens sonoras e imaginar o conto.

(continua)

1º SEMESTRE	1º TRIMESTRE	1º BIMESTRE	<b>Competências e habilidades BNCC</b> <b>CG:</b> 3, 4 e 5. <b>CL:</b> 2, 3, 5 e 6. <b>CLP:</b> 1, 2, 3, 7, 8 e 9. <b>Habilidades:</b> (EF67LP23), (EF67LP37), (EF89LP32), (EF89LP33), (EF89LP34), (EF89LP37), (EF69LP21), (EF69LP32), (EF69LP44), (EF69LP45), (EF69LP46), (EF69LP47), (EF69LP49), (EF69LP53), (EF69LP54).		
			<b>Instrumento de apoio à produção/revisão textual:</b> consultar Ficha de apoio às p. LXXVII-LXXVIII deste Manual.		
			<b>Temas contemporâneos transversais:</b> 1. Multiculturalismo; 2. Ciência e Tecnologia; 3. Economia – Trabalho.		
			<b>Interdisciplinaridade:</b> O capítulo pode dialogar com o objeto de conhecimento das Ciências da Natureza sobre fontes e tipos de energia. É possível propor aos(as) estudantes a questão de investigação: Como ocorre a transformação de energia elétrica em sonora?, de modo que sejam capazes de identificar e usar com conhecimento equipamentos elétricos na captação de sons para a produção de paisagens sonoras, desenvolvendo também a habilidade (EF08CI03).		
1º SEMESTRE	1º TRIMESTRE	1º BIMESTRE	<b>Capítulo 3 – Períodos compostos: coordenação e subordinação</b>		<b>Estudos linguísticos e gramaticais</b>
			<b>Práticas e gêneros em destaque e conteúdos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Justificativas</b>
			Período simples e período composto. Período composto por coordenação I (orações coordenadas sindéticas aditivas e adversativas).	Ajudar o(a) estudante a revisar como, em um enunciado, as orações se organizam em períodos simples ou compostos, bem como levá-lo(a) a perceber a relação de dependência (subordinação) ou não (coordenação) entre as orações do período composto. Além disso, trabalhar as noções de oração coordenada assindética e oração coordenada sindética (aditivas e adversativas).	Ao estudar períodos, os(as) estudantes aprendem a identificar sua constituição, ou seja, se por uma ou mais orações, e, portanto, sua classificação. Desse modo, é possível refletir sobre a função de cada tipo de período nos textos e compreender melhor de que maneira podem contribuir com a lógica, a coesão e a coerência do enunciado.
			<b>Competências e habilidades BNCC</b> <b>CG:</b> 1 e 2. <b>CL:</b> 1. <b>CLP:</b> 2. <b>Habilidades:</b> (EF06LP07), (EF08LP06), (EF08LP11), (EF08LP12), (EF08LP13), (EF08LP14), (EF08LP16), (EF89LP32), (EF89LP37), (EF69LP03), (EF69LP05), (EF69LP44), (EF69LP47).		
1º SEMESTRE	1º TRIMESTRE	2º BIMESTRE	<b>Capítulo 4 – Retratos de adolescências</b>		<b>Leitura e produção</b>
			<b>Práticas e gêneros em destaque e conteúdos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Justificativas</b>
			Articulação de práticas de leitura e a análise de textos dos campos jornalístico-midiático, da vida pública e de divulgação científica para discutir as culturas juvenis: infográficos, reportagens escritas e multimodais, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Realização de rodas de leitura e de conversas. Planejamento e produção de uma pesquisa do retrato dos adolescentes locais com divulgação por meio de infográficos.	Ler, conhecer e discutir os hábitos de consumo e hábitos culturais de diferentes gerações e sua relação com a identidade dentro das culturas juvenis. Conhecer, reconhecer e se envolver em práticas de leitura/escuta e produção de infográfico.	Ao conhecer, refletir e discutir os hábitos culturais e de consumo de diferentes gerações e sua relação com a identidade nas culturas juvenis, os(as) estudantes devem desenvolver pesquisas, cujos dados obtidos serão tabulados e analisados, e os resultados serão apresentados em um infográfico. Trata-se de um importante tema de estudo e pesquisa, tendo em vista que as culturas juvenis são práticas cotidianas e modos de vida específicos por meio dos quais os jovens expressam valores e significados.
			<b>Competências e habilidades BNCC</b> <b>CG:</b> 1, 4, 5, 7, 9 e 10. <b>CL:</b> 1, 2, 3, 4 e 6. <b>CLP:</b> 1, 2, 3, 5, 6, 7 e 10. <b>Habilidades:</b> (EF08LP04), (EF67LP23), (EF89LP01), (EF89LP02), (EF89LP17), (EF89LP24), (EF89LP25), (EF89LP27), (EF89LP30), (EF69LP02), (EF69LP03), (EF69LP06), (EF69LP07), (EF69LP08), (EF69LP24), (EF69LP29), (EF69LP30), (EF69LP33), (EF69LP34), (EF69LP35), (EF69LP36), (EF69LP42), (EF69LP43), (EF69LP44), (EF69LP56).		
1º SEMESTRE	1º TRIMESTRE	2º BIMESTRE	<b>Instrumento de apoio à produção/revisão textual:</b> consultar Ficha de apoio às p. LXXIX-LXXX deste Manual.		
			<b>Temas contemporâneos transversais:</b> 1. Cidadania e Civismo – Direitos da Criança e do Adolescente; 2. Meio Ambiente – Educação para o Consumo; 3. Ciência e Tecnologia.		
			<b>Interdisciplinaridade:</b> O capítulo pode favorecer um diálogo com Ciências da Natureza, na mobilização da habilidade EF08CI16, que envolve discutir iniciativas para favorecer o restabelecimento do equilíbrio ambiental perturbado pelas intervenções humanas. É possível propor um trabalho no qual os(as) estudantes analisem os resultados das pesquisas para compor os retratos dos adolescentes, no que se refere ao consumo, com a finalidade de avaliar qual é o impacto que o consumo dos jovens pode causar ao meio ambiente e como, localmente, podem promover ações de conscientização para o consumo, como iniciativas em prol do meio ambiente.		

(continuação)

1º SEMESTRE	2º TRIMESTRE	2º BIMESTRE	<b>Capítulo 5 – Práticas com leitura de conto. Fruição, curadoria e produção de minicontos</b>		<b>Práticas no campo artístico-literário</b>
			<b>Práticas e gêneros em destaque e conteúdos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Justificativas</b>
			Apreciação de contos fantásticos, curadoria de minicontos, rodas de leitura. Oficina de produção e circulação de minicontos verbais ou multimodais. Estudo de recepção literária na música, no teatro e no cinema.	Ler minicontos que fazem intertexto com textos lidos no Capítulo 2. Realizar a curadoria de textos, comentando e circulando suas escolhas. Ler conto fantástico de Lygia Fagundes Telles e, por fim, produzir minicontos verbais ou multimodais, inspirados nesse e em outros contos fantásticos da autora.	As leituras propostas ao longo do capítulo permitirão aos(as) estudantes aprofundar suas aprendizagens sobre minicontos. A produção proposta, por sua vez, permitirá a eles(as) aprimorarem diferentes habilidades inerentes à produção textual, em especial a escolha de léxico para efeitos de sentido e relações de intertextualidade em processos de criação.
			<b>Competências e habilidades BNCC</b> <b>CG:</b> 3, 4 e 5. <b>CL:</b> 2, 3, 5 e 6. <b>CLP:</b> 1, 2, 3, 7, 8 e 9. <b>Habilidades:</b> (EF08LP04), (EF08LP05), (EF08LP09), (EF08LP15), (EF67LP20), (EF67LP23), (EF67LP24), (EF67LP35), (EF89LP27), (EF89LP28), (EF89LP32), (EF89LP33), (EF89LP35), (EF69LP09), (EF69LP32), (EF69LP44), (EF69LP45), (EF69LP46), (EF69LP47), (EF69LP49), (EF69LP51), (EF69LP53), (EF69LP56).		
			<b>Instrumento de apoio à produção/revisão textual:</b> consultar Ficha de apoio às p. LXXXI-LXXXIV deste Manual.		
			<b>Temas contemporâneos transversais:</b> 1. Multiculturalismo; 2. Ciência e Tecnologia.		
<b>Interdisciplinaridade:</b> O capítulo dialoga com o objeto de conhecimento de Leitura de textos de cunho artístico/literário de Língua Inglesa. Sugerimos propor um trabalho de curadoria de minicontos de autores de língua portuguesa e de autores de língua inglesa – nos dois casos, preferencialmente autores de diferentes países onde essas línguas são oficiais. Após a curadoria, promover a organização de uma exposição comentada pelos(as) estudantes como forma de valorizar os patrimônios culturais produzidos em língua portuguesa e língua inglesa, trabalhando a habilidade (EF08LI06).					
2º SEMESTRE	2º TRIMESTRE	3º BIMESTRE	<b>Capítulo 6 – Períodos compostos por coordenação</b>		<b>Estudos linguísticos e gramaticais</b>
			<b>Práticas e gêneros em destaque e conteúdos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Justificativas</b>
			Orações coordenadas sindéticas explicativas, alternativas e conclusivas.	Aprofundar o estudo das orações coordenadas sindéticas, de forma que os(as) estudantes compreendam as orações que estabelecem, em relação a outras orações coordenadas, um sentido de explicação (explicativas), de alternância (alternativas) e de conclusão (conclusivas).	Analisar as relações de sentido estabelecidas pelas conjunções coordenativas contribui para o desenvolvimento das competências de leitura/escuta e produção textual dos(as) estudantes, tornando-os(as) mais aptos a exercer protagonismo nas diversas práticas sociais de linguagem das quais participam.
			<b>Competências e habilidades BNCC</b> <b>CG:</b> 1 e 2. <b>CL:</b> 1. <b>CLP:</b> 2. <b>Habilidades:</b> (EF08LP11), (EF08LP13), (EF08LP14), (EF08LP16), (EF69LP03), (EF69LP05).		
			<b>Capítulo 7 – Em defesa dos direitos humanos</b>		<b>Leitura e produção</b>
			<b>Práticas e gêneros em destaque e conteúdos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Justificativas</b>
Articulação de práticas de apreciação, leitura e análise de textos dos campos artístico, jornalístico-midiático e da vida pública sobre direitos humanos: obras de arte, notícias, leis e estatutos, abaixo-assinados, gráficos. Planejamento e produção de abaixo-assinado como forma de garantia de direito e/ou denúncia.	Refletir sobre as formas conscientes e cidadãs de atuação em busca de solução de problemas da comunidade, recorrendo às ferramentas disponíveis e utilizando a linguagem adequada ao contexto, de modo ágil e eficaz.	Os(as) estudantes são convidados(as) a exercitar práticas que implicam o acesso a instrumentos e a canais de participação coletiva pela defesa de direitos, favorecendo atitudes protagonistas que implicam iniciativa, mobilização, planejamento, execução, avaliação e apropriação dos resultados, uma vez que as discussões propostas poderão levá-los(as) a olhar para o entorno (escola ou comunidade), levantar os problemas ou as necessidades existentes, pensar em soluções de mudanças que promovam o desenvolvimento do espaço onde vivem e realizar ações voltadas para isso.			

(continua)

2º SEMESTRE	2º TRIMESTRE	3º BIMESTRE	<p><b>Competências e habilidades BNCC</b>  <b>CG:</b> 1, 4, 5, 6 e 9. <b>CL:</b> 2, 3 e 6. <b>CLP:</b> 3, 5, 6, 7 e 10.  <b>Habilidades:</b> (EF08LP01), (EF08LP13), (EF08LP14), (EF08LP15), (EF08LP16), (EF09LP01), (EF89LP04), (EF89LP06), (EF89LP14), (EF89LP16), (EF89LP17), (EF89LP18), (EF89LP19), (EF89LP20), (EF89LP21), (EF89LP22), (EF89LP23), (EF89LP27), (EF69LP03), (EF69LP05), (EF69LP07), (EF69LP18), (EF69LP20), (EF69LP21), (EF69LP22), (EF69LP24), (EF69LP25), (EF69LP27), (EF69LP28), (EF69LP33), (EF69LP43).</p>		
			<p><b>Instrumento de apoio à produção/revisão textual:</b> consultar Ficha de apoio às p. LXXXV-LXXXVI deste Manual.</p>		
<p><b>Temas contemporâneos transversais:</b>  1. Cidadania e Civismo – Educação em Direitos Humanos; 2. Trabalho; 3. Ciência e Tecnologia.</p>			<p><b>Interdisciplinaridade:</b>  O capítulo dialoga com o objeto de conhecimento de Organização dos dados de uma variável contínua em classes, do componente de Matemática. Ao aprender a classificar a frequência de uma variável contínua de uma pesquisa em classe, os(as) estudantes podem ter mais ferramentas para elaborar demandas embasadas em dados e evidências, contribuindo, assim, para a busca de solução de problemas da comunidade mais propositivas, trabalhando a habilidade (EF08MA24).</p>		
			<b>Capítulo 8 – Intervenções poéticas</b>		<b>Práticas no campo artístico-literário</b>
			<b>Práticas e gêneros em destaque e conteúdos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Justificativas</b>
			<p>Apreciação de poemas, lambe-lambe, busca e leitura de reportagens e notícias para contextualizar a intervenção poética, relações de intertextualidade e sentido. Oficina de intervenção poética em espaços do entorno escolar. Criação de <i>playlist</i> comentada. Participar de uma rotação por estações na qual serão apreciados diferentes pontos de vista crítico sobre um poema de Carlos Drummond de Andrade.</p>	<p>Ampliar as práticas com a leitura e a produção de poesia, por meio da fruição de textos que remetem a intervenções poéticas nos espaços urbanos e estabelecem relações de sentido com poemas da tradição literária brasileira.</p>	<p>Os(as) estudantes poderão ampliar suas práticas com a leitura e a produção de poesia por meio da fruição de textos que remetem a intervenções poéticas nos espaços urbanos e estabelecem relações de sentido com poemas da tradição literária brasileira. Além disso, terão a oportunidade de conhecer os processos de publicação por estêncil e por lambe-lambe, bem como de discutir as dimensões éticas e estéticas necessárias, quando se pensa em tomar parte nos emaranhados de discursos que tomam os muros, as calçadas, os postes, os bancos das cidades etc. Por fim, vão poder escolher com autonomia um poeta ou uma poetisa da literatura brasileira, de diferentes temporalidades; ter contato com sua poesia e fazer a curadoria de um poema; fazer desse poema mote para a criação de outros poemas; intervir poeticamente, com protagonismo, nos espaços públicos do entorno escolar, publicando os poemas produzidos.</p>
			<p><b>Competências e habilidades BNCC</b>  <b>CG:</b> 3, 4 e 5. <b>CL:</b> 2, 3, 5 e 6. <b>CLP:</b> 1, 2, 3, 7, 8 e 9.  <b>Habilidades:</b> (EF06LP01), (EF07LP02), (EF08LP02), (EF08LP04), (EF67LP20), (EF67LP22), (EF67LP23), (EF67LP31), (EF89LP17), (EF89LP28), (EF89LP32), (EF89LP33), (EF89LP36), (EF89LP37), (EF69LP06), (EF69LP10), (EF69LP20), (EF69LP21), (EF69LP34), (EF69LP44), (EF69LP45), (EF69LP46), (EF69LP48), (EF69LP49), (EF69LP51), (EF69LP53), (EF69LP54), (EF69LP55), (EF69LP56).</p>		
			<p><b>Instrumento de apoio à produção/revisão textual:</b> consultar Ficha de apoio às p. LXXXVII-LXXXVIII deste Manual.</p>		
			<p><b>Temas contemporâneos transversais:</b>  1. Multiculturalismo; 2. Cidadania e Civismo – Vida Familiar e Social; 3. Ciência e Tecnologia.</p>		
			<p><b>Interdisciplinaridade:</b>  O capítulo dialoga com a unidade temática de Artes visuais, sobre materialidade e processos de criação, no componente de Arte. Para ampliar a intervenção no entorno da escola e promover uma intervenção multimodal, proponha que os(as) estudantes experimentem diferentes artes de rua, como o lambe-lambe e o estêncil, utilizando tinta látex, <i>spray</i> ou guache, desenvolvendo esse processo de criação tendo como base os textos poéticos elaborados, compondo esse entorno de forma coletiva, fazendo uso de diferentes materiais e instrumentos e, dessa forma, trabalhando as habilidades (EF69AR05) e (EF69AR06).</p>		

(continuação)

2.º SEMESTRE	3.º TRIMESTRE	3.º BIMESTRE	Capítulo 9 – As classes de palavras na construção da coesão textual		Estudos linguísticos e gramaticais
			Práticas e gêneros em destaque e conteúdos	Objetivos	Justificativas
			Coesão textual e classes de palavras.	Mostrar o papel de algumas classes de palavras para a construção da coesão textual, tanto a coesão referencial (retomada de elementos) como a coesão sequencial (estabelecimento de relações lógicas entre as partes do texto).	Identificar o uso de pronomes na retomada ou na antecipação de referentes textuais; de substantivos para a construção discursiva desses referentes; de numerais para a organização do texto; e de conjunções para o estabelecimento de relações de sentido entre as partes do texto é uma habilidade essencial para o desenvolvimento das competências de leitura/escuta e produção textual.
<b>Competências e habilidades BNCC</b> <b>CG:</b> 1 e 2. <b>CL:</b> 1. <b>CLP:</b> 2. <b>Habilidades:</b> (EF08LP06), (EF08LP09), (EF08LP11), (EF08LP12), (EF08LP13), (EF08LP14), (EF08LP15), (EF08LP16), (EF89LP27), (EF89LP29), (EF69LP05), (EF69LP29), (EF69LP36), (EF69LP55), (EF69LP56).					
2.º SEMESTRE	3.º TRIMESTRE	4.º BIMESTRE	Capítulo 10 – Preconceitos e desigualdades		Leitura e produção
			Práticas e gêneros em destaque e conteúdos	Objetivos	Justificativas
			Articulação de práticas de leitura e a análise de textos do campo jornalístico-midiático e de práticas de estudo e pesquisa sobre preconceitos e desigualdades: cartum, notícias, artigo de divulgação, reportagens. Participação em roda de conversa. Planejamento e produção de reportagem audiovisual, envolvendo entrevistas, cuja finalidade é fazer circular conhecimentos e opiniões que colaborem para o combate ao preconceito e à discriminação de qualquer espécie.	Refletir sobre estereótipos, preconceitos e discriminação. Ler e discutir textos jornalísticos que expandam esses conceitos e os relacionam a situações concretas do dia a dia. Produzir reportagens audiovisuais sobre temas discutidos ao longo do capítulo.	O capítulo possibilitará reflexões importantes para colocar em evidência a problemática das desigualdades sociais que refletem e refratam estereótipos, preconceitos e discriminação. Ao estudar essas temáticas, será solicitado dos(das) estudantes que se engajem na produção de reportagens audiovisuais a partir de pautas que favorecem a reflexão sobre caminhos capazes de diminuir os preconceitos e a discriminação na comunidade em que vivem, o que contribui para a uma atuação cidadã.
<b>Competências e habilidades BNCC</b> <b>CG:</b> 1, 4, 5, 6 e 9. <b>CL:</b> 2, 3 e 6. <b>CLP:</b> 3, 5, 6, 7 e 10. <b>Habilidades:</b> (EF08LP01), (EF08LP02), (EF89LP03), (EF89LP04), (EF89LP07), (EF89LP08), (EF89LP09), (EF89LP13), (EF69LP01), (EF69LP03), (EF69LP05), (EF69LP06), (EF69LP07), (EF69LP08), (EF69LP10), (EF69LP12), (EF69LP29).					
<b>Instrumento de apoio à produção/revisão textual:</b> consultar Ficha de apoio às p. LXXXIX-XC deste Manual.					
<b>Temas contemporâneos transversais:</b> 1. Multiculturalismo; 2. Economia – Trabalho; 3. Ciência e Tecnologia.					
<b>Interdisciplinaridade:</b> O capítulo dialoga com o objeto de conhecimento de Geografia de Identidades e interculturalidades regionais entre países da América e da África. A partir dos conhecimentos adquiridos com a leitura e a análise de textos sobre preconceitos e desigualdades sociais, pode-se propor uma análise das características de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, discutindo de que forma as desigualdades sociais impactam nesses aspectos, trabalhando, assim, a habilidade (EF08GE20).					
			Capítulo 11 – Leituras de <i>Dom Casmurro</i> , romance, teledramaturgia e leitura expressiva em vídeo		Práticas no campo artístico-literário
			Práticas e gêneros em destaque e conteúdos	Objetivos	Justificativas
			Práticas de letramento literário (consulta de resenhas publicadas em canais de <i>booktubers</i> , blogueiras e blogueiros), leitura de romance, trocas de experiências de leitura e apreciação de recursos de cenografia. Produção de vídeo com leitura expressiva de trechos de romance. Compartilhamento de leitura de conto em roda de leitura.	Ler e analisar trechos de <i>Dom Casmurro</i> para identificação de particularidades desse romance. Observar o trabalho de cenografia realizado com base nessa obra. Produzir vídeo com base em trechos da mesma obra.	Tendo como objeto de estudo a narrativa machadiana, os(as) estudantes são convidados a percorrer uma proposta que parte da leitura, apreciação e análise de um texto escrito (romance) e relacionar essa leitura às diferentes formas de encenação dos textos machadianos, considerando o hibridismo de linguagens (dança, ópera, elemento da cultura pop, cenografia), nos processos de (re)criação.

(continua)

(continuação)

2º SEMESTRE 3º TRIMESTRE 4º BIMESTRE	<b>Competências e habilidades BNCC</b> <b>CG:</b> 3, 4 e 5. <b>CL:</b> 2, 3, 5 e 6. <b>CLP:</b> 1, 3, 7, 8, 9 e 10. <b>Habilidades:</b> (EF08LP02), (EF08LP04), (EF08LP15), (EF67LP08), (EF67LP20), (EF67LP23), (EF89LP24), (EF89LP26), (EF89LP27), (EF89LP28), (EF89LP32), (EF89LP33), (EF89LP34), (EF89LP37), (EF69LP14), (EF69LP32), (EF69LP44), (EF69LP45), (EF69LP46), (EF69LP47), (EF69LP49), (EF69LP50), (EF69LP51), (EF69LP52), (EF69LP53), (EF69LP54), (EF69AR27), (EF69AR28), (EF69AR29), (EF69AR30).		
	<b>Instrumento de apoio à produção/revisão textual:</b> consultar Ficha de apoio às p. XCI-XCII deste Manual.		
	<b>Temas contemporâneos transversais:</b> 1. Multiculturalismo; 2. Ciência e Tecnologia; 3. Economia – Trabalho.		
<b>Interdisciplinaridade:</b> O capítulo permite dialogar com o objeto de conhecimento Arte e Tecnologia, referente ao componente Arte. Para que os(as) estudantes possam criar suas próprias recepções e adaptações dos textos machadianos para outras mídias, com vídeos e encenações, e outros gêneros, como memes e <i>podcast</i> , mobilizando e desenvolvendo a habilidade (EF15AR26). Também são propostas articulações com o teatro, contribuindo para o aprimoramento das habilidades (EF69AR27), (EF69AR28), (EF69AR29) e (EF69AR30). Além disso, é possível estabelecer relações com o componente História, discutindo o papel da cultura letrada e da arte nos processos com o imaginário e com a identidade durante o século XIX, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade (EF08HI22).			
2º SEMESTRE 3º TRIMESTRE 4º BIMESTRE	<b>Capítulo 12 – Figuras de linguagem</b>		<b>Estudos linguísticos e gramaticais</b>
	<b>Práticas e gêneros em destaque e conteúdos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Justificativas</b>
	Gradação. Repetição. Eufemismo. Antítese.	Discutir o emprego de algumas figuras de linguagem — gradação, repetição, eufemismo, antítese — nos textos, como estratégia para torná-los mais expressivos e significativos.	Ao estudar as figuras de linguagem como recursos estilísticos e expressivos na construção de um texto, os(as) estudantes tornam-se capazes de ler/ouvir um texto de forma mais sofisticada e, ao mesmo tempo, de elaborar textos autorais mais expressivos e significativos.
<b>Competências e habilidades BNCC</b> <b>CG:</b> 1 e 2. <b>CL:</b> 1 e 2. <b>CLP:</b> 1 e 7. <b>Habilidades:</b> (EF08LP09), (EF08LP10), (EF89LP37), (EF69LP03), (EF69LP05), (EF69LP54).			
<b>Ao longo de todo o ano</b>	<b>ANEXO DE TEXTOS DE APOIO</b> Habilidades da BNCC (EF69LP20), (EF69LP28), (EF69LP34), (EF89LP17), (EF89LP27).		
	<b>ANEXO DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS</b> Conteúdos: Ortografia: uso do hífen. Regência verbal. Habilidades da BNCC (EF08LP05), (EF08LP06), (EF08LP07), (EF69LP03).		



## Itens de avaliação da compreensão leitora

Além das fichas de apoio à produção e revisão textual que oferecemos a partir da p. LXXV, 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.

#### A porta no muro

##### I

1 Numa noite de confidências, menos de três meses atrás, Lionel Wallace me contou esta história da Porta no Muro. Na ocasião, achei que, para ele, a história fosse real.

5 Ele a contou com uma convicção tão simples e direta que não pude deixar de acreditar. Mas, de manhã, no meu apartamento, acordei num ambiente diferente, e, enquanto ainda estava deitado na cama e lembrava as coisas que ele tinha me contado, agora sem o *glamour* da voz sincera e lenta, desprovidas da iluminação fraca do abajur, da atmosfera irreal que o envolvia e de coisas agradáveis como a sobremesa, os copos e os guardanapos do nosso jantar, que tornavam tudo um mundinho reluzente e distante das realidades cotidianas, passei a ver a história como simplesmente inacreditável.

10 — Ele me iludiu! — falei, e depois: — E como fez isso bem!... Não é o tipo de coisa que eu esperaria que logo ele fizesse bem.

15 Depois, quando me sentei na cama e tomei meu chá matinal, comecei a tentar entender o tom de realidade que me deixou perplexo nas reminiscências impossíveis, supondo que de alguma forma sugerissem, apresentassem, transmitissem (nem sei que palavra usar) experiências que eram impossíveis de relatar.

20 Bem, não recorro a essa explicação agora. Já superei minhas dúvidas. Acredito agora, como acreditei no momento em que a história foi contada, que Wallace se esforçou ao máximo para revelar a verdade do segredo dele para mim. Mas, se ele mesmo via, ou se só achava que via, se era dono de um privilégio inestimável ou se era vítima de um sonho fantástico, não posso nem fingir que sei. Mesmo os fatos da morte dele, que acabaram com minhas dúvidas de vez, não esclarecem isso. É algo que o leitor vai ter que julgar por si mesmo.

30 [...]

WELLS, H. G. *A porta no muro*. Trad. Regiane Winarski. São Caetano do Sul: Wish, 2020. [E-book.]

1. Esse fragmento inicial do conto “A porta no muro” apresenta fatos ocorridos em diferentes momentos. Na frase “Bem, não recorro a essa explicação agora.” (l. 21), o termo sublinhado refere-se ao momento em que o narrador

- a) ouve de Wallace a história “A porta no muro”.  
b) começa a ver a história como simplesmente inacreditável.  
c) toma chá enquanto reflete sobre a história de Wallace.  
d) prepara-se para recontar a história “A porta no muro” ao leitor.
2. Contos fantásticos caracterizam-se por apresentar fatos que não se explicam pelas leis da realidade. Um recurso frequente nessas narrativas é a construção de um efeito de ambiguidade, que deixa o leitor na dúvida se os acontecimentos são reais ou não. Qual dos trechos a seguir **não** contribui para criar, em “A porta no muro”, esse efeito de ambiguidade?  
a) “[...] achei que, para ele, a história fosse real.” (l. 03)  
b) “[...] lembrava as coisas que ele tinha me contado [...].” (l. 07)  
c) “[...] passei a ver a história como simplesmente inacreditável.” (l. 12)  
d) “Mas, se ele mesmo via, ou se só achava que via, [...] não posso nem fingir que sei.” (l. 24)
3. “— Ele me iludiu! — falei, e depois: — E como fez isso bem!... Não é o tipo de coisa que eu esperaria que logo ele fizesse bem.” (l. XX-XX) Nessa fala, a palavra sublinhada ajuda a construir o sentido de que  
a) Wallace não parecia ter habilidade para iludir as pessoas.  
b) o narrador rapidamente se deixou iludir pela história de Wallace.  
c) o narrador concluiu que Wallace era um bom contador de histórias.  
d) o narrador sempre desconfiou de que Wallace era um enganador.
4. Em “— E como fez isso bem!...” (l. 14), a conjunção sublinhada serve para  
a) contrastar as expectativas do narrador sobre o amigo com a realidade.  
b) acrescentar uma avaliação do narrador sobre a atitude de Wallace.  
c) acrescentar uma ressalva do narrador sobre a veracidade da história.  
d) expressar uma conclusão do narrador quanto à veracidade da história.

Texto para as questões 5 a 8.

#### Terceirização polêmica

1 *Projeto de lei que permite às organizações sociais fazer a gestão do ensino municipal divide opiniões*

5 Um projeto de lei que dá aval à prefeitura para passar ao terceiro setor a administração de escolas de ensino fundamental e médio vem provocando polêmica e dividindo a opinião de especialistas em educação. A justificativa da autora do projeto [...] é que a transferência para as organizações sociais sem fins lucrativos, as OSs, venha a melhorar a qualidade de ensino, sobretudo em regiões mais periféricas e com piores resultados nos exames de avaliação. Os críticos defendem a tese de que a proposta é inconstitucional e terá um efeito contrário, aumentando o fosso da desigualdade na educação.

15 A atuação das chamadas OSs já existe em outras áreas, como na saúde, tanto no nível estadual quanto no municipal, com

convênios firmados com entidades como Irmãs Marcelinas, Sírío-Libanês e Albert Einstein. Em síntese, a prefeitura paga a essas entidades para que prestem o serviço e elas ficam responsáveis por contratar funcionários. A própria rede de ensino pública municipal conta com a atuação do terceiro setor, só que nas creches conveniadas.

“A ideia é que tenhamos um modelo de competição entre as escolas para melhoria de sua qualidade”, explica o [...] coautor da proposta [...]. O texto já teve aval da Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) e deveria ter sido votado em plenário, porém foi **obstruído**. Um dos defensores do melhor debate do projeto é o [...] relator da comissão de Educação da Casa, que já se manifestou contrário à proposta. “Foi feita uma análise política, não jurídica”, diz. Segundo ele, entre os riscos está a possibilidade de favorecimento de entidades, o que pode abrir brecha para desvios de verbas.

Em agosto o texto passará por audiência pública, em que opiniões contrárias e favoráveis terão voz. Entre os apoiadores está o Escolas Abertas, movimento que se notabilizou ao cobrar a reabertura das unidades de ensino na pandemia. “A parte mais importante é que a escola continua sendo pública, assim como no modelo da saúde”, diz [...] uma das fundadoras. [...] Procurada, a prefeitura não quis comentar.

FREITAS, Clayton. Terceirização polêmica. *Veja São Paulo*, ed. 2023, 3 ago. 2022, p. 24.

## Glossário

**Obstruído:** diz-se de um projeto que, por causa de uma manobra parlamentar, não pôde ser votado.

5. A intencionalidade discursiva desse texto, bem como as características de sua composição, permite-nos reconhecê-lo como:
- um artigo de opinião.
  - uma notícia.
  - uma reportagem.
  - uma resenha crítica.
6. De que trata o projeto de lei comentado no texto?
- Da possibilidade de terceirizar a gestão de escolas municipais.
  - Da contratação de organizações sociais nas áreas de educação e saúde.
  - Da promoção de competições entre escolas públicas e particulares.
  - Da reabertura de escolas municipais durante a pandemia de covid-19.
7. Considere as afirmações a seguir, que sintetizam alguns dos pontos de vista apresentados no texto.
- As organizações sociais são capazes de gerir as escolas com mais eficiência do que a Prefeitura.
  - Os contratos podem privilegiar organizações sociais específicas, gerando corrupção.
  - A terceirização da gestão de entidades públicas já ocorre em outras áreas, como na saúde.
  - O modelo proposto preserva o caráter público da escola.
  - O projeto pode tornar ainda mais difícil aos pobres ter acesso a ensino de qualidade.

Quais dessas afirmações representam argumentos contrários (C) ao projeto comentado e quais representam argumentos favoráveis (F) ao projeto? Escolha a alternativa que mostra corretamente essa relação.

- I – C, II – C, III – C, IV – F, V – C.
  - I – F, II – C, III – F, IV – C, V – C.
  - I – F, II – C, III – F, IV – F, V – C.
  - I – C, II – F, III – C, IV – C, V – F.
8. Em “O texto já teve aval da Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) e deveria ter sido votado em plenário, porém foi obstruído.” (l. 23), a expressão sublinhada poderia ser substituída por
- portanto.
  - ademais.
  - apesar disso.
  - no entanto.

**Gabarito:** 1. d. 2. b. 3. a. 4. b. 5. c. 6. a. 7. c. 8. d.

## 2º semestre

O texto abaixo é um trecho do conto fantástico “Demônios”, do escritor brasileiro Aluísio Azevedo (1857-1913). A história começa com o narrador contando que, em certa ocasião, acordou com a sensação de já ter descansado bastante, embora o dia ainda não tivesse amanhecido. Ele começa a estranhar a situação e a perceber uma noite especialmente quieta e escura. O narrador decide, então, trabalhar e começa a escrever cada vez mais rápido, em um ritmo delirante. Leia o fragmento com atenção para responder às questões de 1 a 3.

### Demônios

- 1 [...] De repente acordo desta **vertigem**, como se voltasse de um pesadelo estonteado, com o sobressalto de quem, por uma briga de momento, se esquece do grande perigo que o espera. Dei um salto da cadeira; varri inquieto o olhar em **derredor**. Ao lado da minha mesa havia um monte de folhas de papel cobertas de tinta; as velas bruxuleavam a extinguir-se [...].
- Oh! muitas horas deviam ter decorrido durante essa minha ausência, na qual o sono agora não fora cúmplice. Parecia-me impossível haver trabalhado tanto, sem dar o menor acordo do que se passava em torno de mim.
- Corri à janela.
- Meu Deus! O nascente continuava fechado e negro; a cidade deserta e muda. As estrelas tinham empalidecido ainda mais, e as luzes dos lampiões transpareciam apenas, através da espessura da noite, como sinistros olhos que me piscavam da treva.
- Meu Deus! Meu Deus, que teria acontecido?!...
- Acendi novas velas [...]. Conchei a mão contra o ouvido e fiquei longo tempo a esperar inutilmente que do profundo e gelado silêncio lá de fora me viesse um sinal de vida.
- Nada! Nada!
- [...]
- Atônito e ansioso volvi os olhos para o espaço. As estrelas, já sem contornos, derramavam-se na tinta negra do céu, como indecisas **nódoas** luminosas que fugiam lentamente.

Meu Deus! meu Deus, que iria acontecer ainda?

Voltei ao quarto e consultei o relógio. Marcava dez horas.

Oh! Pois já dez horas se tinham passado depois que eu abrisse os olhos?... Por que então não amanhecera em todo esse tempo!... Teria eu enlouquecido?...

Já trêmulo, apanhei do chão as folhas de papel, uma por uma; eram muitas, muitas! E por melhor esforço que fizesse, não conseguia lembrar-me do que eu próprio nelas escrevera.

Apalpei as fontes; latejavam. Passei as mãos pelos olhos, depois consultei o coração; batia forte.

[...]

Abri todas as janelas do quarto, em seguida a porta, e chamei pelo criado. Mas a minha voz, apesar do esforço que fiz para gritar, saía frouxa e abafada, quase indistinguível.

Ninguém me respondeu, nem mesmo o eco.

Meu Deus! Meu Deus!

[...]

E o céu era cada vez mais negro, e as estrelas cada vez mais apagadas, como derradeiros e tristes lampejos de uma pobre natureza que morre!

Meu Deus! Meu Deus! O que seria?

Enchi-me de coragem; tomei uma das velas e, com mil precauções para impedir que ela se apagasse, desci o primeiro lance de escadas.

A casa tinha muitos cômodos e poucos desocupados. Eu conhecia quase todos os hóspedes. [...]

E corri aos quartos, e já sem bater fui arrombando as portas que encontrei fechadas. A luz da minha vela, cada vez mais lívida, parecia, como eu, tiritar de medo.

Oh! que terrível momento! Que terrível momento! Era como se em torno de mim o Nada insondável e tenebroso escancarasse, para devorar-me, a sua enorme boca viscosa e sôfrega. Por todas aquelas camas, que eu percorria como um louco, só tateava corpos enregelados e hirtos.

Não encontrava ninguém com vida; ninguém! Era a morte geral! A morte completa! Uma tragédia silenciosa e terrível, com um único espectador, que era eu. [...]

[...]

AZEVEDO, Aluísio. Demônios. Disponível em: [www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bi000025.pdf](http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bi000025.pdf). Acesso em: 10 ago. 2022.

### Glossário

**Vertigem:** delírio, perturbação.

**Derredor:** ao redor.

**Nódoas:** manchas.

**Lívida:** pálida, fraca.

1. Em contos fantásticos, narram-se fatos dificilmente explicados pelas leis naturais. O leitor compartilha do estranhamento do narrador diante desses fatos e, assim, não tem certeza se são reais ou não. Nesse fragmento, o caráter fantástico da narrativa se revela em várias passagens, **exceto** em

a) “Ao lado da minha mesa havia um monte de folhas de papel cobertas de tinta [...]” (l. 04)

b) “Parecia-me impossível haver trabalhado tanto, sem dar o menor acordo do que se passava em torno de mim.” (l. 08)

c) “Pois já dez horas se tinham passado depois que eu abrisse os olhos?... Por que então não amanhecera em todo esse tempo!...” (l. 26)

d) “Por todas aquelas camas, que eu percorria como um louco, só tateava corpos enregelados e hirtos.” (l. 54)

2. “Nada! Nada!” (l. 20)

“Meu Deus! Meu Deus!” (l. 38)

“Oh! que terrível momento! Que terrível momento!” (l. 47)

Repetições como essas são frequentes no fragmento. Pode-se dizer que elas são usadas como um recurso estilístico para

a) marcar as emoções do narrador, que vai gradualmente se conformando com a situação.

b) reforçar as dificuldades expressivas do narrador, que não consegue chamar seu criado.

c) expressar o desespero do narrador diante dos fatos que vivencia.

d) indicar a hesitação do narrador quanto à realidade dos fatos vividos.

3. “Oh! Pois já dez horas se tinham passado depois que eu abrisse os olhos?... Por que então não amanhecera em todo esse tempo!... Teria eu enlouquecido?...” (l. 26)

Assinale a alternativa em que as reticências são usadas pelo mesmo motivo que nesse trecho.

a) “— Uma vez no poder, podem facilmente alijar os políticos profissionais... e os coronéis de... de... quero dizer, os coronéis honorários.” (Erico Veríssimo)

b) Nas férias vamos para a... praia!

c) E vou começar por... você. Que ponto de vista você defende?

d) “É canto funeral!... Que tétricas figuras!... Que cena infame e vil...” (Castro Alves)

Texto para as questões 4 a 7.

### Verde da lagoa disfarça a cor da poluição

1 A cor verde das lagoas do município da Serra pode não assustar tanto quanto a água negra e turva dos valões dos municípios vizinhos da Grande Vitória. Mas, se ela existe em uma lagoa, é o alerta da presença de algas e bactérias em desequilíbrio, ou  
5 seja, um ambiente pouco propício à vida.

O município tem o segundo maior parque de Lagoas do Espírito Santo, ficando atrás apenas de Linhares. Uma das principais é a Lagoa Jacuném, que, até 1983, foi fonte de abastecimento de água para toda a região de Carapina, e, hoje,  
10 agoniza principalmente por causa do lançamento de esgoto.

A maior parte dos dejetos não é lançada na própria lagoa, e sim nos três córregos que lá deságuam. [...]

Ao percorrer os córregos, veem-se diversas residências construídas nas encostas lançando dejetos diretamente nos  
15 cursos d'água, que, na sequência, rumam para a lagoa. [...]

Se tem quem não ligue o imóvel à rede de coleta e tratamento de esgoto, quem faz a conexão pode não ter o tratamento

esperado. A estação que trata o esgoto captado na região da Lagoa Jacuném é a de Eldorado, cujo efluente (esgoto tratado) é lançado no Córrego Barro Branco, que deságua na lagoa. [...]

*Gazeta on-line.* Disponível em: <https://www.gazetaonline.com.br/especiais/2017/06/guas-passadas-os-rios-que-viraram-historia-no-cotidiano-capixaba-1014065869.html#1014068025>. Acesso em: 1º ago. 2022.

4. O principal objetivo da reportagem é
- a) revelar a real situação da Lagoa Jacuném, que, à primeira vista, pode parecer preservada.
  - b) comparar o tratamento do esgoto em diferentes municípios do Espírito Santo.
  - c) comparar os índices de poluição em diferentes cursos d'água do Espírito Santo.
  - d) explicar que a presença de algas e bactérias na água está ligada à sua contaminação.
5. "A cor verde das lagoas do município da Serra pode não assustar tanto quanto a água negra e turva dos valões dos municípios vizinhos da Grande Vitória. Mas, se ela existe em uma lagoa, é o alerta da presença de algas e bactérias em desequilíbrio." (l. 01-04) Os pronomes podem retomar referentes do texto e, assim, contribuir para a sua continuidade temática. Nesse fragmento, o pronome destacado retoma
- a) "a água negra e turva".

8.



RECRUTA ZERO, MORT WALKER © 2022 GREG & MORT WALKER-KING FEATURES/DISTR. BULLS

WALKER, Mort. Recruta Zero. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 25 jul. 2022.

Pessoas pertencentes a diferentes grupos sociais podem fazer usos distintos da língua, o que integra o fenômeno conhecido como variação linguística. Nessa tira, a fala da personagem da direita não é compreendida por sua colega porque contém palavras

- b) "A cor verde".
  - c) "Grande Vitória".
  - d) "uma lagoa".
6. Em um texto, um substantivo de sentido mais amplo pode retomar a ideia de um substantivo de sentido mais específico usado anteriormente. No fragmento lido, essa relação se observa entre
- a) município – parque. (l. 06)
  - b) fonte – água. (l. 08)
  - c) lagoa – córregos. (l. 11)
  - d) córregos – cursos d'água. (l. 13)
7. "A estação que trata o esgoto captado na região da Lagoa Jacuném é a de Eldorado, cujo efluente (esgoto tratado) é lançado no Córrego Barro Branco, que deságua na lagoa." (l. 18-20) A palavra destacada é um pronome relativo que relaciona dois substantivos e estabelece entre eles uma relação de posse, na qual o primeiro é possuidor de algo expresso pelo segundo. Considerando essa informação, depreende-se que o efluente a que se refere a frase vem
- a) da estação de tratamento de Eldorado.
  - b) da Lagoa Jacuném.
  - c) do córrego Barro Branco.
  - d) das residências construídas nas encostas.

- a) de uso marcadamente regional.
- b) que se tornaram pouco comuns com o tempo.
- c) típicas do jargão das secretárias.
- d) características das variedades urbanas de prestígio.

**Gabarito:** 1. a. 2. c. 3. d. 4. a. 5. b. 6. d. 7. a. 8. b.

## Fichas de apoio

### Capítulos de práticas de leitura e produção de texto

#### ■ Unidade 1 – Capítulo 1 – Eu e o outro – a ética nas relações pessoais

Nome do(a) estudante: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

FICHA DE APOIO AO PLANEJAMENTO, REALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DO DEBATE						
O DEBATE ATENDEU AOS CRITÉRIOS DE:	SIM		EM PARTE		NÃO	
<b>1. Adequação à proposta</b>	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) A turma definiu claramente as regras do debate?						
b) O debate aconteceu em torno das questões levantadas?						
<b>2. Adequação às características gerais estudadas do gênero</b>	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) Os debatedores se posicionaram claramente em relação às questões propostas?						
b) As opiniões foram fundamentadas com argumentos variados?						
c) Durante a realização do debate, os participantes respeitaram os turnos de fala?						
d) O mediador conduziu o debate de acordo com as regras estabelecidas?						
<b>3. Construção da coesão e da coerência dos argumentos e dos diálogos durante o debate</b>	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) Na apresentação das opiniões e dos argumentos, os operadores argumentativos foram usados adequadamente?						
b) As manifestações de concordância e de discordância foram feitas com expressões adequadas?						
c) Os debatedores apresentaram seus argumentos de modo a dialogar com o argumento apresentado anteriormente?						
<b>4. Uso da norma culta na modalidade oral</b>	E*	P**	E*	P**	E*	P**
• Os participantes empregaram a língua falada em seu registro mais formal, considerando que se trata de uma situação mais formal, evitando o uso de gírias e utilizando as regras de concordância?						
<b>5. Promoção da cultura da paz</b>	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) O debate aconteceu em um clima de respeito à opinião do outro?						
b) Ele contribuiu para o propósito definido?						

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 1 – Capítulo 2 – O mistério dos contos fantásticos

Nome do(a) estudante: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

FICHA DE APOIO À PRODUÇÃO E À AVALIAÇÃO DAS LEITURAS E PAISAGENS SONORAS						
O TEXTO ATENDEU AOS CRITÉRIOS DE:	SIM		EM PARTE		NÃO	
	E*	P**	E*	P**	E*	P**
<b>1. Adequação à proposta</b>	E*	P**	E*	P**	E*	P**
• Produzimos leituras expressivas do conto e paisagens sonoras para ele? Compartilhamos essa leitura com a turma? Ouvimos com interesse as leituras e as paisagens produzidas pelos outros grupos?						
<b>2. Leitura e produção da paisagem sonora</b>	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) A leitura que produzimos é expressiva, provoca o interesse, a imaginação do ouvinte?						
b) A divisão entre nós é significativa: respeita as vozes e os diferentes tempos trabalhados na narrativa?						
c) Conseguimos uma entonação que expressa as sugestões do que narrador e personagem estão sentindo? Exploramos ritmos e pausas com intencionalidade?						
d) Conseguimos identificar nas passagens do conto as sugestões para imaginarmos uma paisagem sonora?						
e) Escolhemos sons, ruídos e barulhos que ajudam a expressar essa paisagem sonora?						
<b>3. Uso de recursos tecnológicos</b>	E*	P**	E*	P**	E*	P**
• Usamos com autonomia recursos para gravar e, depois, editar a leitura e a paisagem sonora?						
<b>4. Autoria coletiva</b>	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) Buscamos nos entender de modo respeitoso e interessado na aprendizagem colaborativa, ouvindo-nos com atenção e abertura para a opinião do(a) outro(a)?						
b) Cumprimos as responsabilidades de nossa equipe na colaboração?						

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 2 – Capítulo 4 – Retratos de adolescências

Nome do(a) estudante: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

FICHA DE APOIO À PRODUÇÃO E À AVALIAÇÃO DO INFOGRÁFICO						
O INFOGRÁFICO ATENDEU AOS CRITÉRIOS DE:	SIM		EM PARTE		NÃO	
	E*	P**	E*	P**	E*	P**
<b>1. Adequação à proposta</b>	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) O infográfico tem como base pesquisa desenvolvida com os(as) colegas?						
b) A pesquisa desenvolvida com os(as) colegas busca levantar os hábitos de lazer, gostos e preferências da turma?						
c) O infográfico divulga os resultados obtidos em pesquisa desenvolvida dentro da comunidade escolar sobre os hábitos de lazer, gostos e preferências da turma?						
<b>2. Adequação às características gerais estudadas do gênero (infográfico)</b>	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) O infográfico mistura linguagem gráfica encontrada em publicações variadas (como revistas, jornais, livros e sites noticiosos ou não) e linguagem matemática (com visualização de dados em gráficos, tabelas etc.) utilizando recursos das tecnologias disponíveis na turma?						
b) O infográfico está claramente dividido em, no mínimo, três seções principais: Introdução (título e apresentação da pesquisa); perfil do público pesquisado; principais questões pesquisadas?						
<b>3. Construção do texto (textualidade)</b>	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) O infográfico emprega adequadamente ícones e gráficos na produção de sentidos pretendidos?						
• Por meio dos elementos visuais selecionados (ícones), é possível identificar adequadamente qual é o dado pesquisado?						
• É possível reconhecer quais são os dados mais relevantes, facilitando o entendimento do leitor sobre o fenômeno pesquisado?						
• É possível estabelecer base de comparação entre as informações estatísticas por meio de diferentes relações de cor, tamanho e forma entre os dados pesquisados?						
b) As articulações entre ícones, imagens, gráficos e texto verbal têm sentido?						
<b>4. Uso da linguagem</b>	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) A forma e a linguagem usadas estão adequadas ao veículo selecionado para divulgar os dados obtidos em pesquisa e entrevistas sobre os hábitos de lazer, gostos e preferências da turma?						
b) As palavras foram escritas de acordo com a ortografia corrente?						
<b>5. Avaliação do trabalho de pesquisa e da colaboração no grupo</b>	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) Colaborei com o trabalho de pesquisa e no preparo e na realização do infográfico?						
b) Houve colaboração entre todos(as) os(as) participantes do grupo?						
c) Em caso de uso dos recursos tecnológicos digitais, quais os desafios que o grupo encontrou na produção desse texto?						
d) As questões foram pensadas coletivamente para ser aplicadas dentro da escola?						
e) A pesquisa foi realizada por meio de enquête composta de questões abertas e fechadas que investigam os hábitos de lazer, gostos e preferências da turma?						

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):

---

---

---



MODERNA

## ■ Unidade 2 – Capítulo 5 – Práticas com leitura de conto. Fruição, curadoria e produção de minicontos

Nome do(a) estudante: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

FICHA DE APOIO À AVALIAÇÃO DA CURADORIA DE MINICONTOS						
O TRABALHO ATENDEU AOS CRITÉRIOS DE:	SIM		EM PARTE		NÃO	
	E*	P**	E*	P**	E*	P**
<b>1. Curadoria</b>						
a) Usei boas estratégias de busca para chegar a minicontos em livros e/ou na internet?						
b) Li vários minicontos e busquei perceber: as palavras escolhidas; o trabalho de linguagem; os efeitos de sentido; as relações com outros textos (quando havia)?						
c) Escolhi com critério um miniconito para compartilhar?						
<b>2. Quanto à circulação</b>						
a) Produzi um comentário breve, mas que contextualiza adequadamente minha escolha?						
b) Segui os combinados, cuidando do texto de meu post, seja nos canais digitais, seja no painel com post-its?						
<b>3. Apreciação dos minicontos escolhidos por outros</b>						
a) Li com interesse as outras escolhas e procurei refletir sobre elas?						
b) Busquei interagir a respeito das escolhas de outros(as) colegas?						

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 2 – Capítulo 5 – Práticas com leitura de conto. Fruição, curadoria e produção de minicontos

Nome do(a) estudante: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

FICHA DE APOIO À PRODUÇÃO E À AVALIAÇÃO DO MINICONTO						
O TEXTO ATENDEU AOS CRITÉRIOS DE:	SIM		EM PARTE		NÃO	
	E*	P**	E*	P**	E*	P**
<b>1. Adequação à proposta</b>	E*	P**	E*	P**	E*	P**
• O texto é um miniconto inspirado em um conto fantástico de Lygia Fagundes Telles?						
<b>2. Atenção às características estudadas do gênero e ao trabalho de linguagem feito nele</b>	E*	P**	E*	P**	E*	P**
• O miniconto é breve (tem até 20 palavras), mas consegue sugerir uma história provocando inferências no leitor?						
<b>3. Construção da coesão/coerência do texto (textualidade)</b>	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) Há escolha de palavras e/ou expressões que remetam ao conto, favorecendo ao leitor as relações de sentido entre os textos?						
b) Há escolha de palavras coerentes com a intencionalidade?						
c) Há trabalho de linguagem que provoque os efeitos de sentido esperados?						
<b>4. Uso das normas e convenções da norma culta escrita e de outras variedades da língua portuguesa</b>	E*	P**	E*	P**	E*	P**
• O texto está escrito de acordo com as regras da norma culta?						
<b>5. Ortografia, pontuação e construção de sentidos</b>	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) Identificamos em nosso texto palavras com desafios ortográficos? Procuramos resolvê-los?						
b) Usamos com intencionalidade a pontuação?						
<b>6. Quanto à colaboração e à comunicação na negociação de como será a antologia</b>	E*	P**	E*	P**	E*	P**
• Buscamos nos entender de modo respeitoso e interessado na aprendizagem colaborativa, ouvindo um ao outro com interesse e abertura?						

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 – E defesa dos direitos humanos

Nome do(a) estudante: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

### FICHA DE APOIO À PRODUÇÃO E À AVALIAÇÃO DO ABAIXO-ASSINADO

O TEXTO ATENDEU AOS CRITÉRIOS DE:	SIM		EM PARTE		NÃO	
	E*	P**	E*	P**	E*	P**
<b>1. Adequação à proposta</b>	E*	P**	E*	P**	E*	P**
• O grupo elaborou um abaixo-assinado, cujo conteúdo refere-se a uma solicitação ou reivindicação de interesse coletivo, dirigido a uma autoridade com competência para tomar decisões?						
<b>2. Adequação às características gerais do gênero estudado</b>	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) O texto foi produzido em primeira pessoa do plural (nós)?						
b) O(s) destinatário(s) escolhido(s) para o abaixo-assinado é(são) adequado(s)? Ou seja, tem(têm) competência para resolver ou encaminhar o problema para uma solução?						
c) O pronome de tratamento usado para o(s) destinatário(s) está de acordo com a pessoa ou autoridade a quem se destina o abaixo-assinado?						
d) No cabeçalho, há presença de título que sinaliza o que é objeto de reivindicação e indicação do(s) destinatário(s)?						
e) O texto apresenta, de forma clara e objetiva, o problema ou a necessidade que levou o(s) autor(es) a criar o abaixo-assinado?						
f) A reivindicação está evidente no texto?						
g) Há presença de argumentos que justifiquem a reivindicação?						
<b>3. Construção da coesão/coerência do texto (textualidade)</b>	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) Os argumentos são apresentados de forma coerente, com uso de marcadores argumentativos adequados?						
b) Os tipos de argumento utilizados estão coerentes com o texto? Dão força à reivindicação?						
c) A linguagem usada é formal e segue as normas de concordância e regência da norma-padrão?						
<b>4. Uso das regras e convenções da norma-padrão escrita</b>	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) O texto foi produzido com pontuação adequada?						
b) O texto está livre de problemas de ortografia?						

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 8 – Intervenções poéticas

Nome do(a) estudante: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

### FICHA DE APOIO À PRODUÇÃO E À AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO POÉTICA – POEMAS MUDANDO OS SENTIDOS DE NOSSOS CAMINHOS

O TEXTO ATENDEU AOS CRITÉRIOS DE:	SIM		EM PARTE		NÃO	
<b>1. Adequação à proposta</b>	E*	P**	E*	P**	E*	P**
• Produzimos um poema que dialoga (intertextualidade) com o poema que escolhemos e com os efeitos de sentido que desejamos provocar nas pessoas que o lerem no caminho?						
<b>2. Atenção às características estudadas do gênero e ao trabalho de linguagem feito nele</b>	E*	P**	E*	P**	E*	P**
• O poema é breve, com verso(s) curto(s), adequado para ser lido por quem passa e para ser publicado por estêncil ou lambe-lambe?						
<b>3. Construção da coesão/coerência do texto (textualidade)</b>	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) Trabalhamos palavras que permitem ao leitor que conhece o poema escolhido perceber a relação de sentidos que estamos propondo entre os textos?						
b) A escolha de letras, cores e disposição das palavras na folha/espço foi feita com intencionalidade, alcançou o resultado estético que vocês queriam?						
<b>4. Uso das normas e convenções da norma culta escrita e de outras variedades da Língua Portuguesa</b>	E*	P**	E*	P**	E*	P**
• A escolha de palavras (léxico) e a combinação entre elas foram feitas de acordo com a variedade que usaram?						
<b>5. Quanto à colaboração e à comunicação no grupo</b>	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) Buscamos nos entender de modo respeitoso e interessado na aprendizagem colaborativa, nos ouvindo com interesse e abertura para a opinião do(a) outro(a)?						
b) A produção representa um processo coletivo?						

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 – Preconceitos e desigualdades

Nome do(a) estudante: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

### FICHA DE APOIO À PRODUÇÃO E À AVALIAÇÃO DA REPORTAGEM AUDIOVISUAL

A REPORTAGEM AUDIOVISUAL ATENDEU AOS CRITÉRIOS DE:	SIM		EM PARTE		NÃO	
	E*	P**	E*	P**	E*	P**
<b>1. Adequação à proposta</b>	E*	P**	E*	P**	E*	P**
• Elaboramos uma reportagem audiovisual sobre estereótipos, preconceitos e discriminação, desenvolvendo as sugestões da pauta?						
<b>2. Adequação às características gerais estudadas do gênero (reportagem audiovisual)</b>	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) As imagens produzidas têm enquadramento adequado?						
b) As imagens escolhidas de outras fontes foram adequadas?						
c) As entrevistas feitas obtiveram informações e opiniões importantes para o tema da pauta?						
<b>3. Construção da coesão/coerência do texto (textualidade)</b>	E*	P**	E*	P**	E*	P**
• As deixas iniciais e finais garantem a coerência das falas dos(as) entrevistados(as)?						
<b>4. Uso das regras e convenções da gramática normativa</b>	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) Os textos que cabem ao(à) repórter estão escritos em terceira pessoa?						
b) Os textos estão adequados às normas urbanas de prestígio?						

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 – Leituras de *Dom Casmurro*, romance, teledramaturgia e leitura expressiva em vídeo**

Nome do(a) estudante: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

FICHA DE APOIO À PRODUÇÃO E À AVALIAÇÃO DO VÍDEO NOVAS CASMURRICES						
O TEXTO ATENDEU AOS CRITÉRIOS DE:	SIM		EM PARTE		NÃO	
<b>1. Adequação à proposta</b>	E*	P**	E*	P**	E*	P**
• Produzi um vídeo que divulga leitura expressiva de trecho do romance, mobilizando outros leitores?						
<b>2. Quanto à leitura</b>	E*	P**	E*	P**	E*	P**
• A leitura é expressiva, com entonação, ritmo, pausas, coerentes com as sugestões de sentidos do texto e com as intencionalidades do que queria alcançar no espectador?						
<b>3. Quanto à produção do vídeo</b>	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) Os recursos de cenografia como espaço, cenário, objetos, materiais, luz e sombra provocam o resultado esperado no espectador?						
b) O uso da paisagem sonora, se for o caso, é coerente com os efeitos de sentido buscados?						
c) Percebe-se intencionalidade nos enquadramentos feitos pela câmera?						
<b>4. Quanto à autoria coletiva</b>	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) Li com autonomia e interesse o romance de Machado de Assis?						
b) Negocie bem a escolha de um trecho para leitura expressiva, ouvindo os(as) colegas e apresentando argumentos para a decisão conjunta?						
c) Busquei me apoiar nas ações que assumimos?						

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

## ■ Ver, sentir e agir

### Competências da BNCC mobilizadas

**Competências gerais:** 1, 3, 4, 9.

**Competências específicas de Linguagens:** 1, 2, 5, 6.

**Competências específicas de Língua portuguesa:** 2, 7, 10.

**Competências específicas de Arte:** 2, 5, 8.

**Competência específica de Ciências Humanas:** 1.

**Competências específicas de Matemática:** 4, 8.

**Habilidades desenvolvidas:** **Língua Portuguesa** (EF69LP45), (EF69LP46), (EF69LP51), (EF69LP56), (EF89LP24), (EF89LP25), (EF89LP27), (EF89LP41), (EF89LP44), (EF08LP04); **Arte** (EF69AR01), (EF69AR03), (EF69AR31), (EF69AR32), (EF69AR35); **História** (EF09HI23); **Matemática** (EF08MA27).

### Questão mobilizadora

Como enfrentar desafios pessoais e coletivos por meio de uma produção audiovisual?

### Objetivos

O projeto interdisciplinar do 8º ano tem por objetivo propor aos(as) estudantes um papel protagonista no processo de ensino-aprendizagem, para que construam o conhecimento engajando-se em situações-problemas que fazem sentido para eles(elas) e criando ações e produtos que refletem seu desenvolvimento crítico, artístico e cidadão.

No processo, em relação à **Arte**, sugere-se que os(as) estudantes pesquisem, analisem e criem documentários relacionando o que aprenderam às demais dimensões de sua vida, além de mobilizar o uso de novas tecnologias (**EF69AR01**, **EF69AR03**, **EF69AR31**, **EF69AR32** e **EF69AR35**). Em **Língua Portuguesa**, estudam e escrevem roteiros, criam e editam sinopse expondo posicionamento crítico (**EF69LP44**, **EF69LP45**), fazem apresentação oral (**EF89LP25**), debatem, realizam pesquisa em fontes confiáveis (**EF89LP24**), entre outras habilidades.

Em **História**, analisam documentos necessários para entendimento de cidadania (**EF09HI23**).

Em **Matemática**, investigam tema relevante para a produção final, por meio de pesquisa amostral na comunidade escolar, cálculo e produção de relatório final que inclui apresentação gráfico-visual (**EF08MA27**).

Para tanto, realizam os seguintes passos:

#### 1º bimestre

- Fruir obras do gênero documentário, refletindo sobre os conceitos de realidade e ficção.
- Estudar brevemente a historiografia do gênero e as classificações definidas por Bill Nichols, relacionando estética e propósito.
- Fazer apresentação oral sobre um documentário escolhido, estabelecendo relação com o que foi estudado, demonstrando capacidade de análise e expressão.

#### 2º bimestre

- Analisar documentários, sobretudo nacionais e discutir sobre eles, demonstrando aprofundamento em relação aos

aspectos observados (indo além do “gostei, não gostei”), e observando os temas sociais levantados.

- Produzir resenha (texto, áudio ou vídeo), corrigi-la e divulgá-la, demonstrando capacidade crítica e interpretativa.

#### 3º bimestre

- Com base no estudo sobre documentários, refletir sobre questões sociais que fazem parte do cotidiano dos(as) estudantes.
- Realizar pesquisas seguras, desenvolvendo capacidade crítica na escolha das fontes usadas e consciente da importância de inserir referências no texto produzido, sem uso de plágio.
- Coletar dados por meio de pesquisa amostral na comunidade escolar e, com base neles e em informações encontradas anteriormente, escrever relatórios com gráficos a serem usados na produção do documentário.
- Ler texto em voz alta para os(as) colegas, desenvolvendo a capacidade leitora e aprofundando as discussões sobre o tema.

#### 4º bimestre

- Escrever roteiro detalhado, considerando tudo o que visto até o momento.
- Planejar, produzir e editar documentário, desenvolvendo trabalho coletivo, de forma engajada e cooperativa com os(as) colegas.
- Apresentar documentário à comunidade escolar, em evento com “entrevista aos documentaristas” no qual os(as) estudantes poderão responder a dúvidas da plateia e expor seu ponto de vista de forma protagonista e com a possibilidade de ampliar a discussão, com mediação do(da) professor(a).

### Justificativa

Ao integrar objetos de conhecimento e habilidades de diversos componentes curriculares, por meio de propostas ativas e coletivas, o projeto incentiva os(as) estudantes a reconhecerem os conhecimentos e habilidades que já possuem, relacionando-os a questões cotidianas e, por meio delas, se proporem a novos desafios, como pesquisas, debates e produção. Assim, são incentivados(as) a valorizar conhecimentos construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital a fim de construir uma sociedade mais justa; trabalham diversas linguagens; fruem manifestações artísticas, além de exercitarem empatia e diálogo para resolução de conflitos de forma criativa e significativa, desenvolvendo sobretudo as competências gerais **1, 3, 4 e 9**.

Nesse sentido, cada componente curricular contribui para o desenvolvimento ativo dos(as) estudantes. Assim, eles(elas) compreendem as linguagens como uma construção histórica e social, valorizando subjetividades culturais, exploram diversas práticas de linguagem; desenvolvem senso estético e utilizam tecnologias para se comunicar de forma crítica e ética (competências específicas de Linguagens **1, 2, 5 e 6**).

Em **Língua Portuguesa**, desenvolvem-se leitura, análise e produção de textos orais e escritos, com vistas ao aprofundamento dos

gêneros a serem trabalhados em situações reais e à sistematização da língua, considerando a norma culta e as variações linguísticas, dependendo do contexto de uso. Assim, apropriam-se da cultura letrada ampliando suas possibilidades de atuação na sociedade; reconhecem o texto como lugar de negociação de valores e ideologias; além de mobilizar ferramentas digitais para refletir sobre o mundo em projetos autorais (competências específicas de Língua Portuguesa **2, 7 e 10**).

Em **Arte**, os(as) estudantes exploram, fruem e analisam produções artísticas relacionadas ao campo do audiovisual de diversas sociedades a fim de ampliar seu repertório artístico-cultural e entender esse gênero como uma possibilidade de atuação social; mobilizam recursos tecnológicos como forma de registro; e desenvolvem autonomia e trabalho coletivo por meio de práticas integradas da Arte com a vida (competências específicas de Arte **2, 5 e 8**).

Em **História**, os(as) estudantes desenvolvem o respeito à diferença e ao respeito aos direitos humanos, a fim de promover uma sociedade justa e democrática (competência específica de Ciências Humanas **1**).

Em **Matemática**, os(as) estudantes desenvolvem a capacidade de observar aspectos quantitativos e organizá-los, compreendendo práticas sociais e avaliando-as, de forma interativa e colaborativa com os(as) colegas (competências específicas de Matemática **4 e 8**).

Vale ainda ressaltar que o letramento multimodal é fundamental para essa geração, nativo digital, que consome, desde criança, filmes em plataformas de *streaming*, vídeos em redes sociais, jogos *on-line* etc., e também cria e se expressa por meio dessas redes e plataformas. Além disso, as câmeras fotográficas e filmadoras, também presentes nos aparelhos celulares, se tornaram ferramentas de expressão individual, como anseios, vontades do eu, e de ação política e denúncia, em situações relacionadas a problemas sociais, como *bullying*, racismo etc. Dentro das diversas possibilidades de uso da câmera, os documentários se destacam nesse papel de investigação, com **foco na pesquisa** e reflexão sobre o eu e seu entorno, com possibilidades de expressão poética. Assim, o projeto convida os(as) estudantes a **fruir** e **analisar** algumas formas de expressão dentro dessa linguagem, a relacionar essas formas a questões do seu cotidiano e a criar, em grupos, seu próprio documentário, exercendo **protagonismo** nesse processo e buscando promover uma **cultura de paz**. Além disso, o projeto contribui para o cumprimento da Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014, que obriga a exibição de no mínimo 2 horas de filmes nacionais na Educação Básica.

## Propostas de avaliação

Ao longo das atividades propostas, acompanhe o envolvimento de cada estudante de forma individual, considerando seu engajamento e suas ações na realização dos produtos finais, e de forma coletiva, considerando a sua posição diante do grupo, isto é, se **demonstra empatia, respeito e cooperação** com os(as) colegas.

### ■ Primeiro bimestre

**Aula 1:** Explique aos(as) estudantes que vão trabalhar de forma interdisciplinar, desenvolvendo habilidades e competências relacionadas a Língua Portuguesa, Arte, História e Matemática. Comente que a proposta é relacionar os conteúdos estudados com questões do cotidiano e refletir sobre situações-problemas que os impactam, de forma individual ou coletiva e, ao longo do projeto, desenvolver ações e produtos que respondam a esses anseios. Explique que, para isso, trabalharão por etapas e se engajarão em estudos e criações que contribuirão para uma produção final. Explique que, nesse primeiro momento, vão explorar a

linguagem do audiovisual, uma expressão artística fortemente atrelada ao debate e a reflexões acerca de questões sociais.

Após essa explicação inicial, pergunte aos(as) estudantes se conhecem documentários e se gostam desse gênero. Peça que escrevam em *post-its* o títulos de documentários que se lembram de ter assistido. Em seguida, cole esses *post-its* em um papel *kraft*, que ficará na sala e será retomado nas próximas aulas. Faça um levantamento de conhecimentos prévios da turma acerca do gênero e faça o registro coletivo de todos os aspectos citados. Esse não é o momento de definir certo e errado. As anotações podem ser registradas no mesmo papel *kraft* ou em outro suporte, para serem retomadas posteriormente.

**Aula 2:** A proposta dessa aula é fazer uma **breve revisão bibliográfica** a respeito das origens do gênero documentário, de suas linguagens e formatos, convidando os(as) estudantes a apreciá-lo e analisá-lo, ampliando sua experiência com diversos contextos de produção artísticos e repertório imagético (**EF69AR01 e EF69AR03**).

Comente com os(as) estudantes que a obra considerada o primeiro documentário da história é **Nanook, o esquimó** (1922), de Robert Flaherty, e que desde seu surgimento o gênero envolve muita discussão a respeito do que é a realidade e o que é a ficção (no sentido de ser performático, encenado). Se possível, exiba o documentário ou trechos dele aos(as) estudantes (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SzFHgrzxGkk>; acesso em: 6 maio 2022), e pergunte-lhes se acreditam que as cenas sejam reais, ficcionais (encenadas) ou um misto dos dois. Depois, comente que se trata de uma obra com imagens “reais”, mas dirigidas por Flaherty. Ainda sobre o tema “realidade e ficção”, provoque os(as) estudantes perguntando se o próprio fato de alguém estar presente em um espaço com uma câmera na mão já não é suficiente para modificar a ação das pessoas ali presentes, e se ao filmar determinada cena e determinado espaço, o documentarista já não está fazendo um recorte da realidade, ou seja, “filtrando” a realidade e mostrando apenas o que deseja mostrar.

Se houver tempo e disponibilidade, exiba mais documentários, *trailers* ou trechos deles à turma. No canal Portacurtas (<https://portacurtas.org.br/>; acesso em: 15 ago. 2022), você encontra documentários interessantes e de curta duração.

**Aulas 3 e 4:** Ainda em uma proposta de **revisão bibliográfica**, comente com os(as) estudantes que, ao longo da história do documentário (cerca de 200 anos), as propostas estéticas se diversificaram e foram sendo categorizadas por críticos.

O estudioso Bill Nichols, no livro **Introdução ao documentário**, definiu quatro categorias básicas para pensarmos o documentário:

**Clássico:** o narrador se propõe a passar uma informação, quase didática, com narração explicativa, chamada “voz de deus”, que guia a visão do espectador. O documentário **Nanook, o esquimó** (que apresenta narração e legendas) e a maioria dos documentários disponíveis nas plataformas de *streaming*, que também podem contar com entrevistas, fazem parte dessa classificação.

**Cinema direto:** Surge nos anos 1950 e propõe a “ausência” do documentarista: não apresenta a “voz de deus” nem legendas, não apresenta entrevistas, é feita em geral com planos longos e planos-seqüência, ou seja, a câmera acompanha as cenas, sem cortes.

**Cinema verdade:** Surgida nos anos 1960, busca dar voz ao povo. O documentarista participa, mas o foco é a verdade do entrevistado. Um exemplo importante do cinema verdade é Eduardo Coutinho. Exiba aos(as) estudantes o *trailer* do documentário **Últimas conversas** (2015), disponível em: <https://www.itaucinemas.com.br/filme/ultimas-conversas>.

**Cinema reflexivo:** Descarta a objetividade e propõe maior poética e visão de mundo individual, sem regras ou limites. O documentário **Elena** (2012), de Petra Costa, é um exemplo de documentário reflexivo.



Peça aos(as) estudantes que reorganizem os *post-its* com os nomes de documentários citados por eles na primeira aula, encaixando-os nas categorias definidas por Nichols. Comente que as categorias são aproximadas, e que os documentários não se limitam a categorias puras, mas podem ser consideradas predominantes de um ou outro estilo. É importante que justifiquem a classificação.

Por fim, como tarefa para casa, peça que formem grupos e escolham um dos documentários para realizar pesquisa e apresentar à turma na próxima aula (**EF69AR01**). Nesse momento, é importante sua orientação quanto à classificação etária e temática do documentário. Os grupos devem assistir ao documentário escolhido e investigar sua proposta, o estilo usado (proposta de filmagem, enquadramento, planos, narração etc.), e como o estilo dialoga com o tema proposto. Planeje com a turma o tempo de apresentação de cada grupo. Se considerar necessário, proponha um roteiro investigativo padrão. As apresentações podem ser feitas em diversos formatos, impresso ou digital. Incentive os(as) estudantes a explorarem a criatividade ao divulgarem os resultados da pesquisa, que pode contar com trechos do documentário escolhido. Observe se são capazes de estruturar adequadamente as ferramentas de apoio para a apresentação, como escolha da fonte, topicalização textual e disposição de elementos gráficos, entre outros (**EF89LP25, EF69LP41**).

Fonte: BILL, Nichols. Introdução ao documentário. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/342569/mod\\_resource/content/1/Nichols%20-%20Que%20tipos%20de%20document%C3%A1rio%20existem%3F%20.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/342569/mod_resource/content/1/Nichols%20-%20Que%20tipos%20de%20document%C3%A1rio%20existem%3F%20.pdf). Acesso em: 15 ago. 2022.

**Aula 5:** Finalize o bimestre com as apresentações dos(as) estudantes. Incentive-os(as) a fazerem perguntas ao longo das apresentações, e oriente-os(as) a fazê-lo de forma respeitosa e interessada, formulando questões pertinentes ao assunto e que contribuam para uma ampliação do sentido da obra (**EF89LP27**). Retomem o papel *kraft* e avaliem se as hipóteses levantadas se confirmam e se os referenciais teóricos estudados ao longo do bimestre contribuíram para novas possibilidades de fruição do gênero documentário.

## ■ Segundo bimestre

**Aula 6:** Inicie a aula retomando com os(as) estudantes tudo o que foi visto até o momento. Em seguida, proponha um momento de fruição, exibindo o documentário **Gigante de papelão** (2010, de Bárbara Tavares, 11 min. Disponível em: <https://portacurtas.org.br/default.aspx>; acesso em: 6 maio 2022), ou outro selecionado por você. Outras sugestões de documentários: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/documentario/oficinas/etapa-2-argumento/](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/documentario/oficinas/etapa-2-argumento/). Proponha sua **análise** aos(as) estudantes. Faça perguntas, como: Qual é o tema principal do documentário? Quem é o personagem principal? Quem é o autor e quando a obra foi feita? Que tipo de narrador aparece nesse documentário? Que elementos visuais e sonoros aparecem no documentário? Ele fala sobre problemas sociais? Se sim, quais? É possível abordar problemas sociais de forma poética? (**EF69AR31, EF69AR32**).

Peça aos(as) estudantes que respondam oralmente buscando perceber os valores culturais, sociais e humanos presentes na obra relacionando-os com o contexto sócio-histórico em que foi produzido (**EF69LP44**). Comente que essas informações são necessárias quando queremos analisar um filme ou escrever sobre ele, como ocorre, por exemplo, nas sinopses.

No *site* indicado anteriormente, além de exemplos de documentários, há exemplos de sinopses desses curtas e comentários acerca delas. Leia as sinopses com os(as) estudantes e peça que as analisem quanto às características do gênero e se despertam seu interesse (**EF69LP45**). Você também pode optar por buscar outros exemplos de sinopses. Relembre-os(as) das principais características do gênero: apresentar dados do autor, época e local em que o documentário foi

produzido, objetivo da obra, descrição das personagens centrais e opinião informando se gostou ou não da obra e por quê. Como tarefa para casa, peça que escrevam uma sinopse em uma folha à parte de um dos documentários assistidos e que se atentem ao uso da gramática normativa, coerência, coesão, pontuação etc., podendo fazer variações no nível de formalidade desde que isso ocorra de forma consciente (**EF69LP56, EF08LP04**). Por exemplo, podem-se usar expressões coloquiais que se relacionem com o conteúdo da obra analisada ou com o público ao qual ela se destina.

**Aula 7:** Peça aos(as) estudantes voluntários que leiam em voz alta suas sinopses. Solicite que, em duplas, troquem as produções com os(as) colegas, para que proponham melhorias no texto e depois as devolvam com as anotações. Em seguida, peça a todos que entreguem suas produções a você.

**Aula 8:** Devolva as sinopses corrigidas e dê um tempo para que as reescrevam, fazendo os ajustes necessários. Comente que escrever sinopses é uma maneira de entender melhor a estrutura de uma obra, já que demanda uma maior atenção em sua apreciação. Ao final da aula, peça que escolham um documentário de que gostem e escrevam uma sinopse dele, agregando ao menos uma imagem. Lembre-os(as) de que o objetivo é despertar o interesse do público em assistir à obra.

**Aula 9:** Faça novamente o processo de leitura em voz alta, troca com os(as) colegas e revisão feita por você. Ao final, publiquem as sinopses no *blog* da turma e as compartilhem com outras pessoas da comunidade escolar. Caso os(as) estudantes tenham interesse, a sinopse pode ser feita em formato de áudio ou vídeo (**EF69LP46**).

## ■ Terceiro bimestre

**Aula 10:** Em uma roda de conversa, relembre os(as) estudantes sobre tudo o que foi visto até o momento. Enfatize as características do documentário de relatar problemas sociais e convide-os(as) agora a refletir sobre os problemas que eles(elas) identificam em seu entorno, defendendo pontos de vista para promover direitos humanos, consciência socioambiental e outras questões contemporâneas. Crie um ambiente em que eles(elas) se sintam seguros. Anote na lousa as questões levantadas por eles(elas). Você também pode sugerir a eles(elas) que comentem o que pensam sobre: *bullying*; perfil de consumo dos(as) jovens, numa perspectiva mais integral, de bens materiais e imateriais; garantia de direitos, com ações de linguagem que possibilitem a luta por eles; preconceitos e discriminações, como racismo. Peça a todos(as) que copiem os itens registrados na lousa.

**Aulas 11 e 12:** Peça aos(as) estudantes que retomem as anotações e formem grupos. Eles deverão escolher um dos temas e iniciar um **processo investigativo** sobre ele. Para isso, poderão, inicialmente, se valer de pesquisas, em fontes confiáveis, com *sites* governamentais ou de instituições renomadas que atuem na área, legislação etc. (**EF89LP24**).

De acordo com os temas levantados, você pode planejar uma aula extra para o trabalho com textos normativos que vão amparar os grupos na contextualização legal dos problemas apontados, por exemplo, é possível que não saibam que *bullying* é um crime de injúria de acordo com a Lei nº 13.185/2015 (para saber mais, acesse: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/edicao-semanal/bullying>). Para esse trabalho, é possível consultar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, ou até documentos locais, como o Regimento escolar. Assim, ao tomar conhecimento dos documentos, a tarefa dos(as) estudantes será amparar as questões por eles levantadas em tais documentos e relacioná-los à noção de cidadania e combater a diversas formas de preconceito, entre outras questões (**EF89LP17, EF09HI23**). Em História, o estudo dos documentos em sua relação com a sociedade civil é conteúdo do 9º ano, no entanto, já pode ser introduzido aos(as) estudantes no final do 8º ano para possam se familiarizar com esse tipo de discussão.

Para garantir que os(as) estudantes realizem um **processo de pesquisa adequado**, se possível, leve-os(as) ao laboratório de informática. Mostre a eles(elas) exemplos de *sites* confiáveis e de *sites* não confiáveis, e peça que elenquem as principais características de cada um deles. Comente que, segundo pesquisas feitas em 2019 (<https://www.correiodopovo.com.br/jornalcomtecnologia/pesquisa-apontaque-79-dos-brasileiros-se-informam-pelo-whatsapp-1.385866>; acesso em: 15 ago. 2022), a maioria dos(das) brasileiros(as) se informa por meio de aplicativos de comunicação e redes sociais, o que pode ser um problema em relação à disseminação de informações falsas. Depois dessa reflexão, comente a importância de **referenciar as fontes** usadas em um trabalho. Pergunte a eles(elas) se sabem o que é **plágio**, e explique que, no Brasil, ele é considerado crime por violação de direitos autorais (previsto no artigo 184 do código penal). Para que fique mais claro, dê um exemplo: acesse o *site* da Unesco: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil>, escolha uma das reportagens, selecione um trecho e o reescreva, de forma direta e indireta, fazendo a referência (nome do autor, da reportagem, data). Peça aos grupos que continuem a pesquisa com o tema escolhido por eles como tarefa de casa.

**Aula 13:** Converse com cada grupo, verifique o conteúdo levantado até o momento e certifique-se de que tenham usado *sites* ou outras fontes confiáveis, que tenham indicado de forma correta a fonte usada.

Para ampliar os pontos de vista sobre o tema, os(as) estudantes deverão executar uma pesquisa estatística amostral na comunidade escolar. Assim, vão escolher uma das técnicas de amostragem sugeridas, aleatória/simple, sistemática ou estratificada, e escrever um relatório final que apresente, por meio de representações gráfico-visuais e textos, os dados encontrados. Dessa forma vão mobilizar a habilidade de Matemática (EF08MA27).

Explique à turma que “amostra” indica que os dados foram obtidos de um grupo reduzido, cujos dados representam uma generalização. No caso da pesquisa aleatória, os sujeitos que vão participar da pesquisa são escolhidos sem nenhuma pré-seleção (de idade e local de residência, por exemplo). Na amostragem sistemática, as pessoas a serem questionadas são escolhidas de acordo com critérios determinados. Na amostragem estratificada, em geral, mesclam-se as características dos dois métodos anteriores: primeiro, há uma seleção de grupos; depois, indivíduos são escolhidos aleatoriamente dentro desses grupos predeterminados.

O primeiro passo para a pesquisa é formular perguntas sobre o tema e criar uma enquete, um questionário impresso ou *on-line*, que poderá ajudá-los a entender como as questões que vêm discutindo afetam os(as) colegas. Oriente-os(as) a fazer perguntas de forma responsável e respeitosa, para evitar ofender os(as) colegas com assuntos sensíveis. Revise as questões elaboradas pelos grupos e peça que, em casa, construam as enquetes a serem aplicadas aos(as) estudantes da escola ao longo da semana.

Existem aplicativos gratuitos na internet que podem ser usados nessa produção e garantem o anonimato nas respostas. Explique que os dados pessoais dos participantes não devem ser revelados. Apenas dados pertinentes à pesquisa devem aparecer, como gênero e idade, por exemplo.

**Aula 14:** Com os dados em mãos, ainda ressaltando o trabalho com Matemática, os grupos deverão calcular os resultados obtidos e criar gráficos ou infográficos relevantes explicados por relatórios. Em seguida, deverão estabelecer relação entre os dados e as pesquisas feitas anteriormente, e escrever um texto ensaístico, ou seja, com um caráter mais reflexivo, que servirá de base para o roteiro do documentário que vão criar. Ao final do texto, eles(elas) podem levantar reflexões sobre o assunto, sem a necessidade de oferecer respostas, deixando claro que se trata de um processo investigativo inicial.

Ao final, peça aos grupos que leiam em voz alta o texto escrito por eles e façam novamente uma roda de conversa, demonstrando empatia para com os(as) colegas, e refletindo sobre os dados encontrados. Peça aos grupos que guardem o texto, pois ele servirá de base para o documentário que vão desenvolver no próximo bimestre.

## ■ Quarto bimestre

**Aulas 15 e 16:** Em uma roda de conversa, retome tudo o que foi visto com os(as) estudantes desde o início do ano letivo. Relembre-os(as) das categorias de documentário, da sinopse que escreveram, do levantamento de questões sociais em seu entorno e do ensaio escrito por eles(elas). Pergunte como está sendo esse processo de aprendizagem e o que acham que aprenderam até o momento. Peça também que relembrem os documentários citados por eles(elas) na primeira aula e quantos documentários conhecem agora. Depois, explique que, com base em tudo o que estudaram, vão desenvolver um documentário de duração de 5 a 15 minutos (EF69AR35). Peça que se organizem nos mesmos grupos em que estavam no bimestre passado e comecem a conversar sobre o assunto. Pergunte: Qual das categorias básicas de documentário tem mais relação com o tema e com as personalidades de vocês? Será algo mais próximo do gênero reportagem ou mais poético? Dará mais relevância ao texto ou às imagens? Explique que o gênero roteiro de documentário é um pouco diferente do roteiro de filme (onde as falas são predeterminadas). No documentário, é importante definir o argumento, as cenas iniciais e finais, o objetivo, as sensações que se desejam passar e descrever as ações, as falas do narrador, e elementos, como cenário e trilha sonora. Se necessário, mostre alguns exemplos preferencialmente nacionais ([https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/documentario/oficinas/etapa-4-projeto/](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/documentario/oficinas/etapa-4-projeto/); acesso em: 15 ago. 2022), dicas (<https://www.cenpec.org.br/noticias/%EF%BB%BFdocumentario-pontos-de-vida-e-linguagens>; acesso em: 15 ago. 2022). Reforce que o objetivo do documentário deve ser contribuir para a reflexão e a resolução de problemas dentro de uma **cultura de paz**.

**Aula 17:** Reserve a aula para que os(as) estudantes escrevam o roteiro (EF69LP51). Ajude-os(as) no que for necessário. Ao final, verifique se o roteiro está adequado e se será possível sua realização dentro do tempo proposto, de 5 a 15 minutos. Peça que se organizem para a gravação, preparando o local, definindo quem serão os(as) participantes e os elementos necessários. Sugere-se envolver os pais e responsáveis nessa produção, a fim de garantir a segurança dos(das) estudantes.

**Aula 18:** Em um dia combinado, peça aos(as) estudantes que apresentem suas produções para a turma, que poderá dar sugestões de melhoria e comentar a produção, de modo respeitoso (EF69LP46). Verifique se existe a possibilidade de regravação, se necessário. É importante que os(as) estudantes entendam que a criação artística é um processo em que não existe certo e errado, mas que demanda engajamento para atingir um objetivo e para que a mensagem que se deseja passar fique clara para o espectador.

**Aula 19:** Depois que as versões estiverem finalizadas, cada grupo deverá escrever uma sinopse sobre o documentário produzido por outro grupo. Reserve tempo para que escrevam, corrijam e editem as sinopses, que servirão também como divulgação dos documentários.

**Aula 20:** Planeje com os(as) estudantes um dia para exibição dos documentários e entrevista com os documentaristas, aberta a toda a comunidade escolar. Planejem a divulgação do evento com antecedência, publiquem as sinopses e, no dia combinado, façam a exibição dos documentários, seguida de uma conversa entre documentaristas e plateia mediada por você (EF69LP46).

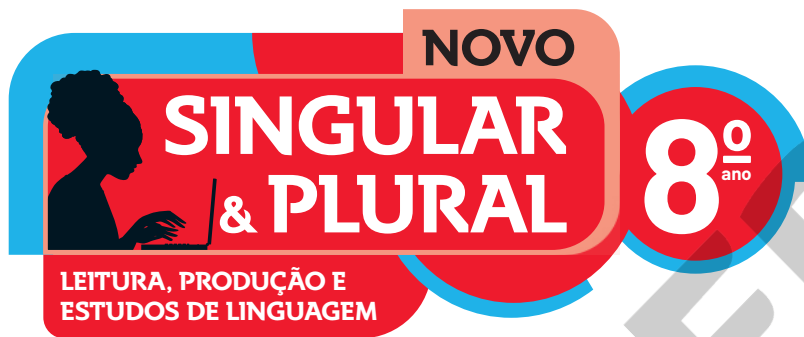
**Aula 21:** Em uma roda de conversa, pergunte aos(as) estudantes como foi a experiência de produzir um documentário e ver a reação do público a ele. Quais foram os pontos positivos e negativos e o que fariam diferente?

## 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:* Tara Moore/Stone/Getty Images  
**Coordenação de arte:** Wilson Gazzoni Agostinho  
**Edição de arte:** Izabel Donaire, Regine Crema  
**Editoração eletrônica:** Teclas Editorial  
**Coordenação de revisão:** Elaine C. del Nero  
**Revisão:** Ana P. Felipe, Beatriz Rocha, Cárta Negromonte, Glória Cunha, Márcio Medrado, Nancy H. Dias, Renato da Rocha, Vera Rodrigues  
**Coordenação de pesquisa iconográfica:** Flávia Aline de Moraes  
**Pesquisa iconográfica:** Cristina Mota, Jade Defacio, Pamela Rosa  
**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 : 8º ano / Marisa Balthasar, Shirley Goulart. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2022.  
Componente curricular: Língua portuguesa.  
ISBN 978-85-16-13762-5  
1. Leitura (Ensino fundamental) 2. Linguagem e línguas (Ensino fundamental) 3. Português (Ensino fundamental) 4. Textos - Produção (Ensino fundamental) I. Goulart, Shirley. II. Título.  
22-11494 CDD-372.6

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Português : Ensino fundamental 372.6

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

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

Todos os direitos reservados

**EDITORA MODERNA LTDA.**

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

Atendimento: Tel. (11) 3240-6966  
www.moderna.com.br

2022

Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

A imagem da capa mostra uma jovem com efeito *motion blur*, ou seja, um leve borrão que mostra o movimento do corpo dela. O movimento parece ser da jovem praticando alguma dança. Nessa fase, o jovem desenvolve a percepção de que todos somos singulares, com particularidades, emoções, sensações, anseios, mas que as singularidades todas constituem uma diversidade, uma pluralidade.

## APRESENTAÇÃO

Olá, estudante!

Seja muito bem-vindo(a) a este livro!

Você pode estar iniciando o 8º 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.

**Conexões e temas**

1. Que informações você pode encontrar sobre o Brasil quando pesquisamos a internet sobre o assunto?
2. A leitura dos três textos ajuda a saber o que acontece com o Brasil em 2014?
3. Que notícias foram lidas para estudar os dois textos?
4. Você já sabe em que situações se aplicam essas notícias em 2014?
5. Quais são os pontos principais de cada texto? Como eles se relacionam com o assunto em questão?
6. Observe os dados do Infográfico 2. O que você pode concluir sobre o Brasil em 2014? Como isso se relaciona com o assunto em questão? Explique.

**Leitura**

**Atividade 1 – Leitura de reportagem**

Antes de ler o texto, observe o título da reportagem e as informações que ela traz. Depois, leia o texto e responda às questões propostas.

**Antecipando a leitura com a turma**

1. Você já sabe em que situações se aplicam essas notícias em 2014? Como isso se relaciona com o assunto em questão? Explique.
2. Quais são os pontos principais de cada texto? Como eles se relacionam com o assunto em questão?
3. Observe os dados do Infográfico 2. O que você pode concluir sobre o Brasil em 2014? Como isso se relaciona com o assunto em questão? Explique.
4. Você já sabe em que situações se aplicam essas notícias em 2014? Como isso se relaciona com o assunto em questão? Explique.

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.

**Leitura**  
**Atividade 1 – Por que estudar o hábito e como falar com ele?**

**Objetivo principal da atividade**

1. Ler o texto e discutir com o grupo as ideias de hábito e de estudo. Como o hábito pode ser usado para o bem ou para o mal? Como o estudo pode ser usado para o bem ou para o mal?
2. Analisar o texto e discutir com o grupo as ideias de hábito e de estudo. Como o hábito pode ser usado para o bem ou para o mal? Como o estudo pode ser usado para o bem ou para o mal?
3. Refletir sobre o hábito e o estudo e discutir com o grupo as ideias de hábito e de estudo. Como o hábito pode ser usado para o bem ou para o mal? Como o estudo pode ser usado para o bem ou para o mal?
4. Discutir sobre o hábito e o estudo e discutir com o grupo as ideias de hábito e de estudo. Como o hábito pode ser usado para o bem ou para o mal? Como o estudo pode ser usado para o bem ou para o mal?

**Atividade 2**

1. Ler o texto e discutir com o grupo as ideias de hábito e de estudo. Como o hábito pode ser usado para o bem ou para o mal? Como o estudo pode ser usado para o bem ou para o mal?

**Objetivo principal da atividade**

1. Ler o texto e discutir com o grupo as ideias de hábito e de estudo. Como o hábito pode ser usado para o bem ou para o mal? Como o estudo pode ser usado para o bem ou para o mal?

**Atividade 3**

1. Ler o texto e discutir com o grupo as ideias de hábito e de estudo. Como o hábito pode ser usado para o bem ou para o mal? Como o estudo pode ser usado para o bem ou para o mal?

**Objetivo principal da atividade**

1. Ler o texto e discutir com o grupo as ideias de hábito e de estudo. Como o hábito pode ser usado para o bem ou para o mal? Como o estudo pode ser usado para o bem ou para o mal?

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.

**Produzindo o texto**

**Condições de produção**

**Objetivo principal da atividade**

1. Ler o texto e discutir com o grupo as ideias de hábito e de estudo. Como o hábito pode ser usado para o bem ou para o mal? Como o estudo pode ser usado para o bem ou para o mal?
2. Analisar o texto e discutir com o grupo as ideias de hábito e de estudo. Como o hábito pode ser usado para o bem ou para o mal? Como o estudo pode ser usado para o bem ou para o mal?
3. Refletir sobre o hábito e o estudo e discutir com o grupo as ideias de hábito e de estudo. Como o hábito pode ser usado para o bem ou para o mal? Como o estudo pode ser usado para o bem ou para o mal?
4. Discutir sobre o hábito e o estudo e discutir com o grupo as ideias de hábito e de estudo. Como o hábito pode ser usado para o bem ou para o mal? Como o estudo pode ser usado para o bem ou para o mal?

**Condições de produção**

1. Quem é o destinatário do texto? Para quem o texto será produzido?

2. Qual o propósito do texto? Qual o objetivo do texto?

3. Qual o gênero do texto? Qual o tipo de texto?

4. Qual o contexto do texto? Qual o ambiente do texto?

5. Qual o suporte do texto? Qual o meio de produção do texto?

6. Qual o estilo do texto? Qual o modo de produção do texto?

7. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

8. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

9. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

10. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

11. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

12. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

13. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

14. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

15. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

16. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

17. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

18. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

19. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

20. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

21. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

22. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

23. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

24. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

25. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

26. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

27. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

28. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

29. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

30. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

31. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

32. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

33. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

34. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

35. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

36. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

37. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

38. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

39. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

40. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

41. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

42. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

43. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

44. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

45. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

46. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

47. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

48. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

49. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

50. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

51. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

52. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

53. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

54. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

55. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

56. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

57. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

58. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

59. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

60. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

61. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

62. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

63. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

64. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

65. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

66. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

67. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

68. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

69. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

70. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

71. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

72. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

73. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

74. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

75. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

76. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

77. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

78. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

79. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

80. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

81. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

82. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

83. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

84. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

85. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

86. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

87. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

88. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

89. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

90. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

91. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

92. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

93. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

94. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

95. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

96. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

97. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

98. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

99. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

100. Qual o assunto do texto? Qual o tema do texto?

**Leitura**

**Atividade 1 – Por que estudar o hábito e como falar com ele?**

**Objetivo principal da atividade**

1. Ler o texto e discutir com o grupo as ideias de hábito e de estudo. Como o hábito pode ser usado para o bem ou para o mal? Como o estudo pode ser usado para o bem ou para o mal?
2. Analisar o texto e discutir com o grupo as ideias de hábito e de estudo. Como o hábito pode ser usado para o bem ou para o mal? Como o estudo pode ser usado para o bem ou para o mal?
3. Refletir sobre o hábito e o estudo e discutir com o grupo as ideias de hábito e de estudo. Como o hábito pode ser usado para o bem ou para o mal? Como o estudo pode ser usado para o bem ou para o mal?
4. Discutir sobre o hábito e o estudo e discutir com o grupo as ideias de hábito e de estudo. Como o hábito pode ser usado para o bem ou para o mal? Como o estudo pode ser usado para o bem ou para o mal?

**Atividade 2**

1. Ler o texto e discutir com o grupo as ideias de hábito e de estudo. Como o hábito pode ser usado para o bem ou para o mal? Como o estudo pode ser usado para o bem ou para o mal?

**Objetivo principal da atividade**

1. Ler o texto e discutir com o grupo as ideias de hábito e de estudo. Como o hábito pode ser usado para o bem ou para o mal? Como o estudo pode ser usado para o bem ou para o mal?

**Atividade 3**

1. Ler o texto e discutir com o grupo as ideias de hábito e de estudo. Como o hábito pode ser usado para o bem ou para o mal? Como o estudo pode ser usado para o bem ou para o mal?

**Objetivo principal da atividade**

1. Ler o texto e discutir com o grupo as ideias de hábito e de estudo. Como o hábito pode ser usado para o bem ou para o mal? Como o estudo pode ser usado para o bem ou para o mal?

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

**Pré-textos e pré-questões**

1. Como você acha que o texto vai ser escrito?
2. Como você acha que o texto vai ser escrito?
3. Como você acha que o texto vai ser escrito?
4. Como você acha que o texto vai ser escrito?

**Leitura**

Leia o texto e responda às questões propostas. Depois, compare suas respostas com as dos colegas e com as do professor.

**Atividade**

1. Leia o texto e responda às questões propostas. Depois, compare suas respostas com as dos colegas e com as do professor.

**Pré-textos impressos**

1. Como você acha que o texto vai ser escrito?
2. Como você acha que o texto vai ser escrito?
3. Como você acha que o texto vai ser escrito?
4. Como você acha que o texto vai ser escrito?

**O texto em construção**

1. Como você acha que o texto vai ser escrito?

**Atividade**

1. Como você acha que o texto vai ser escrito?

**Pré-textos**

1. Como você acha que o texto vai ser escrito?

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.

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.

**Oficina de leitura e criação**

1. Como você acha que o texto vai ser escrito?
2. Como você acha que o texto vai ser escrito?
3. Como você acha que o texto vai ser escrito?
4. Como você acha que o texto vai ser escrito?

Nome	Endereço	Telefone	E-mail
Nome	Endereço	Telefone	E-mail
Nome	Endereço	Telefone	E-mail

**Atividade**

1. Como você acha que o texto vai ser escrito?

**Pré-textos**

1. Como você acha que o texto vai ser escrito?

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.

**Ficha de apoio à produção e à avaliação**

1. Como você acha que o texto vai ser escrito?

**Atividade**

1. Como você acha que o texto vai ser escrito?

**Pré-textos**

1. Como você acha que o texto vai ser escrito?

Depois da ficha, você vai encontrar o boxe *O que levo de aprendizagens deste capítulo*, com o diálogo iniciado no boxe *O que você poderá aprender*, no início do capítulo, e amplia a reflexão sobre a aprendizagem dos conteúdos abordados.



**De olho na imprensa**

1. Leia o texto e responda as questões propostas. Você pode usar o que aprendeu nos capítulos anteriores para responder às questões.

2. O texto trata de uma notícia que foi publicada em um jornal. Você acha que a notícia é verdadeira? Por quê?

3. O texto trata de uma notícia que foi publicada em um jornal. Você acha que a notícia é verdadeira? Por quê?

4. O texto trata de uma notícia que foi publicada em um jornal. Você acha que a notícia é verdadeira? Por quê?

**DE OLHO NA IMPRENSA**

De olho na imprensa é um projeto que visa desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de análise dos alunos em relação às notícias veiculadas na mídia. O projeto é dividido em etapas e inclui a leitura de notícias, a identificação de fontes, a verificação de fatos e a produção de textos críticos.

**DE OLHO NA IMPRENSA**

1. Leia o texto e responda as questões propostas. Você pode usar o que aprendeu nos capítulos anteriores para responder às questões.

2. O texto trata de uma notícia que foi publicada em um jornal. Você acha que a notícia é verdadeira? Por quê?

3. O texto trata de uma notícia que foi publicada em um jornal. Você acha que a notícia é verdadeira? Por quê?

4. O texto trata de uma notícia que foi publicada em um jornal. Você acha que a notícia é verdadeira? Por quê?

Após a leitura 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.

**GALERIA**

Uma galeria pode chamar a atenção dos visitantes de uma exposição de arte.

1. Leia o texto e responda as questões propostas. Você pode usar o que aprendeu nos capítulos anteriores para responder às questões.

2. O texto trata de uma notícia que foi publicada em um jornal. Você acha que a notícia é verdadeira? Por quê?

3. O texto trata de uma notícia que foi publicada em um jornal. Você acha que a notícia é verdadeira? Por quê?

4. O texto trata de uma notícia que foi publicada em um jornal. Você acha que a notícia é verdadeira? Por quê?

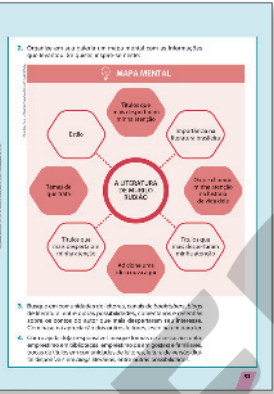
**A literatura brasileira e sua galeria**

1. Leia o texto e responda as questões propostas. Você pode usar o que aprendeu nos capítulos anteriores para responder às questões.

2. O texto trata de uma notícia que foi publicada em um jornal. Você acha que a notícia é verdadeira? Por quê?

3. O texto trata de uma notícia que foi publicada em um jornal. Você acha que a notícia é verdadeira? Por quê?

4. O texto trata de uma notícia que foi publicada em um jornal. Você acha que a notícia é verdadeira? Por quê?



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!

**LITERATURAS**

1. Leia o texto e responda as questões propostas. Você pode usar o que aprendeu nos capítulos anteriores para responder às questões.

2. O texto trata de uma notícia que foi publicada em um jornal. Você acha que a notícia é verdadeira? Por quê?

3. O texto trata de uma notícia que foi publicada em um jornal. Você acha que a notícia é verdadeira? Por quê?

4. O texto trata de uma notícia que foi publicada em um jornal. Você acha que a notícia é verdadeira? Por quê?

**Atividade prática**

1. Leia o texto e responda as questões propostas. Você pode usar o que aprendeu nos capítulos anteriores para responder às questões.

2. O texto trata de uma notícia que foi publicada em um jornal. Você acha que a notícia é verdadeira? Por quê?

3. O texto trata de uma notícia que foi publicada em um jornal. Você acha que a notícia é verdadeira? Por quê?

4. O texto trata de uma notícia que foi publicada em um jornal. Você acha que a notícia é verdadeira? Por quê?

## 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 *boxe O que você poderá aprender* cumpre a mesma função que nos capítulos anteriores.

**Capítulo 6** Períodos compostos por coordenação

**6.1. Como reconhecer o período composto por coordenação?**

1. Como reconhecer o período composto por coordenação?

2. Como reconhecer o período composto por coordenação?

3. Como reconhecer o período composto por coordenação?

**Tipos 3 - Orções coordenadas simétricas, implícitas, alternativas e conclusivas**

**Orções coordenadas simétricas explícitas**

1. Orções coordenadas simétricas explícitas

**Orções coordenadas implícitas alternativas**

1. Orções coordenadas implícitas alternativas

**Orções coordenadas alternativas conclusivas**

1. Orções coordenadas alternativas conclusivas

**Exercícios de fixação**

1. Leia o texto e responda às questões.

2. Leia o texto e responda às questões.

3. Leia o texto e responda às questões.

O *boxe 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.

**Capítulo 7** O plano de uma carta

**7.1. O plano de uma carta**

1. O plano de uma carta

2. O plano de uma carta

3. O plano de uma carta

**7.2. Atividades**

1. Leia o texto e responda às questões.

2. Leia o texto e responda às questões.

3. Leia o texto e responda às questões.

**7.3. O que levo de aprendizagens deste tópico/capítulo**

1. O que levo de aprendizagens deste tópico/capítulo

2. O que levo de aprendizagens deste tópico/capítulo

3. O que levo de aprendizagens deste tópico/capítulo

**ANEXO DE TEXTOS DE APOIO**

**Capítulo 1**

**Procedimentos de Pesquisa**

1. Procedimentos de Pesquisa

2. Procedimentos de Pesquisa

3. Procedimentos de Pesquisa

**ANEXO DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS**

**Construção das orações**

1. Construção das orações

2. Construção das orações

3. Construção das orações

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.

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

# SUMÁRIO

## UNIDADE 1

13

### Capítulo 1: Eu e o outro — A ética nas relações pessoais .....14

Leitura .....	16
Atividade 1 — Por que existe o <i>bullying</i> e como lidar com ele? .....	16
<i>Manual do bullying: Por que existe e como lidar?</i> , de Sofia Duarte .....	16
Atividade 2 — Qual é a diferença entre <i>bullying</i> e deboche? .....	18
<i>Existe diferença entre deboche e bullying?</i> , de André Cabette Fábio .....	18
Produção de texto .....	23
Conhecendo o gênero — Debate .....	23
Atividade 1 — O que fazer em caso de <i>bullying</i> ? .....	23
<i>Entrevista sobre a lei antibullying com Carlos Kremer, Presidente da Comissão Especial da Criança e do Adolescente da OAB</i> .....	24
Atividade 2 — Os diferentes tipos de argumento .....	26
Atividade 3 — A cultura do cancelamento: um outro lado da moeda .....	28
<i>Maluquices</i> , de <i>Jornal Joca</i> .....	28
De olho na imprensa .....	29
Produzindo o texto — Debate .....	30

### Capítulo 2: O mistério dos contos fantásticos .....33

Leitura 1 .....	34
<i>A queda da Casa de Usher</i> , de Edgar Allan Poe .....	35
Do maravilhoso ao fantástico — Quem conta um conto... ..	36
Leitura 2 .....	37
Antes da leitura: O que era e o que fazia um sinaleiro? .....	37
Texto 1: <i>O sinaleiro</i> (parte 1), de Charles Dickens .....	38
Texto 2: <i>O sinaleiro</i> (parte 2), de Charles Dickens .....	40
Texto 3: <i>O sinaleiro</i> (parte 3), de Charles Dickens .....	42
Texto 4: <i>O sinaleiro</i> (parte 4), de Charles Dickens .....	45
Oficina de leitura e criação — Leituras e paisagens sonoras de <i>O sinaleiro</i> .....	48
Galeria .....	52
Literatitudes .....	55

### Capítulo 3: Períodos compostos: coordenação e subordinação .....57

Tópico 1 — Período simples e período composto .....	57
Período composto por coordenação e período composto por subordinação .....	59
Tópico 2 — Período composto por coordenação I .....	61
Orações coordenadas sindéticas e assindéticas .....	61
Oração coordenada sindética aditiva e oração coordenada sindética adversativa .....	63
Atividades .....	65

## SUMÁRIO

### UNIDADE 2

68

<b>Capítulo 4: Retratos de adolescências</b> .....	69
<b>Leitura</b> .....	71
Atividade 1 — Leitura de reportagem .....	71
<i>Gloob apresenta pesquisa que traça perfil da geração Alpha</i> , de Canal Gloob .....	72
Atividade 2 — Roda de leitura .....	76
Texto 1: <i>Adolescentes e jovens indígenas identificam e apresentam soluções para os problemas e desafios de suas etnias</i> , de Unicef .....	77
Texto 2: <i>Adolescente convoca estudantes a participar das políticas públicas de João Câmara (RN)</i> , de Unicef.....	80
<b>Produção de texto</b> .....	84
Conhecendo o gênero — Infográficos para divulgação de dados de pesquisa .....	84
Atividade 1 — Infográfico: O que é e para que serve? .....	84
Atividade 2 — Estudando os recursos que podem compor um infográfico .....	86
Atividade 3 — Diferentes estilos de infográficos e organização das informações .....	89
<b>Produzindo o texto</b> — Pesquisa e produção de infográfico .....	92
<b>Capítulo 5: Práticas com leitura de conto. Fruição, curadoria e produção de minicontos</b> .....	98
<b>Oficina de leitura e criação</b> .....	99
Os minicontos e seus implícitos .....	99
Apreciação, curadoria e circulação de minicontos .....	100
<b>Leitura</b> .....	102
<i>As formigas</i> , de Lygia Fagundes Telles .....	102
<b>Oficina de leitura e criação</b> — Produção de minicontos (multimodais) inspirados em contos fantásticos de Lygia Fagundes Telles .....	110
<b>Galeria</b> .....	114
<b>Literatitudes</b> .....	118
<b>Capítulo 6: Períodos compostos por coordenação</b> .....	126
<b>Tópico 1</b> — Orações coordenadas sindéticas explicativas, alternativas e conclusivas .....	126
Orações coordenadas sindéticas explicativas .....	126
Orações coordenadas sindéticas alternativas .....	127
Orações coordenadas sindéticas conclusivas .....	128
<b>Atividades</b> .....	130

**Capítulo 7: Em defesa dos direitos humanos** .....135**Leitura** .....137

Atividade 1 — Direitos básicos: em busca da aplicação das leis .....137

*Crianças e adolescentes processam governos por mudanças do clima,*  
de João Ozório de Melo .....139

Atividade 2 — Quando o abaixo-assinado vira notícia .....144

*Estudante inicia abaixo-assinado para melhorar a “pracinha do skate”,*  
de O Bemdito .....147**Produção de texto** .....148

Conhecendo o gênero: abaixo-assinado .....148

Atividade 1 — O que são e onde circulam os abaixo-assinados .....148

*Espaço destinado ao skate em Umuarama* .....148

Atividade 2 — Modos de circulação e de organização dos abaixo-assinados .....151

*Abaixo-assinado “Muita luz com o fim do túnel”* .....151

Atividade 3 — Como argumentar em abaixo-assinados? .....153

*Salvando a Gibiteca de Santos* .....153

Atividade 4 — Chegando a algumas conclusões sobre abaixo-assinados .....155

**Produzindo o texto** — Abaixo-assinado .....157**Capítulo 8: Intervenções poéticas** .....162**Leitura 1** .....164*No meio do caminho*, de Carlos Drummond de Andrade .....164**Leitura 2** .....166*Quadrilha*, de Carlos Drummond de Andrade .....166**Oficina de leitura e criação** — Leitura compartilhada de um poema:  
seus implícitos, relações de intertextualidade e sentidos .....167**Leitura 3** .....169*Guia prático de como fazer lambe-lambes em sua cidade*, de Greenpeace .....170**Oficina de leitura e criação** — Intervenção poética: poemas mudando sentidos  
de nossos caminhos .....173**Galeria** .....178**Literatitudes** .....180**Capítulo 9: As classes de palavras na construção da coesão textual** .....186**Coesão textual e classes de palavras** .....186

Pronome: antecipação ou retomada no texto .....188

Pesquisando o uso de pronomes como recurso coesivo na língua oral .....191

Substantivo: recurso para substituição lexical .....192

Numeral: estratégia para a organização textual .....194

Conjunção: relações de sentido entre as ideias .....196

**Atividades** .....197

## SUMÁRIO

### UNIDADE 4

201

<b>Capítulo 10: Preconceitos e desigualdades</b> .....	202
<b>Leitura</b> .....	204
Atividade 1 — Leitura colaborativa: estereótipo, discriminação, preconceito .....	204
<i>Estereótipos e preconceitos: diferenças</i> .....	205
Atividade 2 — Leitura de textos jornalísticos e roda de conversa .....	207
Texto 1: <i>Etnocentrismo e relativismo cultural: você sabe o que é?</i> , de Natália Becattini .....	208
Texto 2: <i>Fotógrafa indígena Pi Suruí combate estereótipos e celebra conquistas</i> , de Felipe Corona .....	210
Texto 3: <i>Escola pública cria projeto contra preconceito com imigrantes</i> .....	212
<b>De olho na imprensa</b> .....	215
<b>Produção de texto</b> .....	216
Conhecendo mais o gênero — Reportagem audiovisual .....	216
Atividade 1 — O papel do pauteiro .....	216
Atividade 2 — O papel do repórter na entrevista .....	217
Atividade 3 — O papel do repórter e da equipe de filmagem na produção das imagens .....	219
Atividade 4 — Os papéis do repórter e do editor no roteiro de edição .....	220
<b>Produzindo o texto</b> — Reportagem audiovisual .....	222
<b>Capítulo 11: Leituras de <i>Dom Casmurro</i>, romance, teledramaturgia e leitura expressiva em vídeo</b> .....	227
<b>Leitura 1</b> .....	228
Texto 1: <i>Olhos de ressaca</i> , de Machado de Assis .....	228
Texto 2: <i>Capitu</i> , de Luiz Tatit .....	229
<b>Leitura 2</b> .....	231
<i>Capitu</i> , de Machado de Assis .....	232
<b>Oficina de leitura e criação</b> — Novas casmurricas – produção de vídeos com leituras do romance de Machado de Assis .....	236
<b>Galeria</b> .....	241
<b>Literatitudes</b> .....	243
<b>Capítulo 12: Figuras de linguagem</b> .....	245
<b>Gradação, repetição, eufemismo e antítese</b> .....	245
Gradação .....	245
Repetição .....	246
Eufemismo .....	248
Antítese .....	249
<b>Atividades</b> .....	251
<b>Anexo de textos de apoio</b> .....	253
<b>Anexo de conhecimentos linguísticos</b> .....	262
<b>Referências bibliográficas comentadas</b> .....	277

## UNIDADE

# 1

### Capítulo 1

Eu e o outro – a ética nas relações pessoais

### Capítulo 2

O mistério dos contos fantásticos

### Capítulo 3

Períodos compostos: coordenação e subordinação

## CAPÍTULO 1

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

(EF08LP02), (EF08LP10), (EF08LP13),  
(EF08LP14), (EF08LP16), (EF69LP02),  
(EF69LP04), (EF69LP03), (EF69LP07),  
(EF69LP08), (EF69LP11), (EF69LP13),  
(EF69LP12), (EF69LP14), (EF69LP15),  
(EF69LP16), (EF69LP18), (EF69LP19),  
(EF69LP24), (EF69LP25), (EF69LP26),  
(EF69LP56), (EF89LP01), (EF89LP02),  
(EF89LP03), (EF89LP04), (EF89LP10),  
(EF89LP11), (EF89LP12), (EF89LP14),  
(EF89LP15), (EF89LP16), (EF89LP17),  
(EF89LP20), (EF89LP23), (EF08LP24),  
(EF89LP27), (EF89LP30)

No Capítulo 1, vamos desenvolver uma discussão em torno da prática conhecida como *bullying*. Entre as reflexões propostas, também será objeto de discussão quais atitudes a comunidade escolar deve tomar em caso de intimidação sistemática (*bullying*) em ambiente escolar. O trabalho proposto para o capítulo, portanto, contribui para favorecer a cultura da paz e promove prioritariamente o desenvolvimento da Competência 9, visto que favorece o exercício da empatia, da resolução de conflitos e cooperação em defesa dos direitos humanos e da valorização da diversidade. Nesse sentido, também colabora com o TCT Cidadania e civismo – Educação em direitos humanos e Direitos da Criança e do Adolescente.

### Abertura do capítulo

Na abertura do capítulo, apresentamos uma fotografia que faz parte da campanha do Unicef. O texto original está em inglês (*One shot is enough*) e pode ser traduzido livremente por “Um disparo basta” ou como “Um clique basta” em remissão ao clique ou “disparo” do botão, para tirar uma foto. Durante a exploração do cartaz, vale a pena fazer referência a essa livre tradução e contrapô-la à tradução oficial pela qual se optou, problematizando a escolha e avaliando os diferentes efeitos de sentido e seus impactos no leitor.

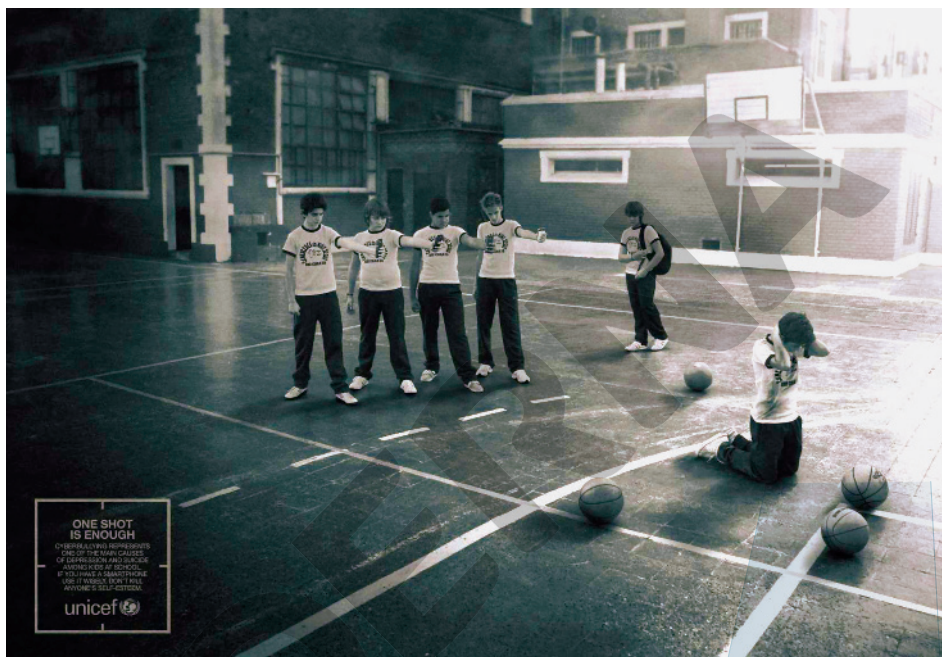
Nos exercícios a seguir, trabalharemos os atores sociais do *bullying* representados no cartaz, sobretudo a postura violenta das agressoras.

Por meio dessa imagem e da discussão proposta com base nela, o objetivo é ativar os conhecimentos prévios dos(as) estudantes sobre o tema debatido no capítulo: a prática do *bullying*.

## Capítulo

# 1

## Eu e o outro – a ética nas relações pessoais



Cartaz para campanha do Unicef criado em 2015.

### Converse com a turma

Leia o cartaz que faz parte da campanha do Unicef. Depois, discuta com seus colegas:

1. Qual é o objetivo do cartaz?
2. Na sua opinião, quem seria o público do cartaz? Explique.
3. Você acredita que cartazes como o que acabou de ler são importantes? Por quê?

UMA FOTO BASTA.  
Cyberbullying representa uma das principais causas de depressão e suicídio entre crianças na escola. Se você tem um *smartphone*, use-o de maneira inteligente, não mate a autoestima de alguém.

### Converse com a turma

**HABILIDADES FAVORECIDAS** (EF69LP02, EF69LP04, EF89LP27).

1. O objetivo do cartaz é problematizar a prática do *bullying* e, principalmente, a do *cyberbullying*, proveniente da publicação de fotos, comentários etc. em redes sociais com o intuito de humilhar alguém.

2. Espera-se que os(as) estudantes considerem que o cartaz seja, de maneira geral, dirigido a jovens e crianças e à comunidade escolar (pais, professores, diretores, funcionários etc.).

3. Espera-se que os(as) estudantes respondam que sim, porque esse cartaz faz parte de uma campanha desenvolvida pelo Unicef que busca conscientizar a comunidade escolar contra o *bullying*. Essa prática nociva, como apontam essa e outras campanhas similares, é uma das principais causas de depressão e suicídio entre jovens e crianças em idade escolar.

UNICEF/POLAM YOUNG & RUBICAM, SANTIAGO, CHILE

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



4. Quais recursos visuais foram usados pelo fotógrafo para dar ênfase às informações verbais que compõem o cartaz? Observe na página anterior, na lupa, o texto que acompanha o cartaz e sua tradução.
5. As personagens que compõem a cena estão representando três papéis possíveis de viver em uma situação como esta: o papel de quem faz algo, o de quem sofre algo e o de quem vê/assiste acontecer.
  - Com base nessa afirmação, explique esses papéis vividos na cena.
6. Na tradução do texto do cartaz, temos a frase: Uma foto basta. Ela pode ser relacionada com que informação visual da peça? Qual o sentido dessa frase, nesse contexto?
7. O que você pensa sobre situações como essa?
8. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (United Nations Children's Fund), Unicef, tem o objetivo de promover a defesa dos direitos das crianças e garantir condições ideais para que esses direitos sejam cumpridos, contribuindo para o desenvolvimento delas.
  - Você diria que essa campanha atende a esse objetivo? Explique.

### O que você poderá aprender

1. O que são *bullying* e *cyberbullying*?
2. Que consequências essas práticas podem trazer para quem é vítima?
3. Como combater essas práticas na escola?
4. Quem pratica o *bullying* deve ser punido?
5. Quais podem ser as reações de quem assiste a uma prática de *bullying*?
6. O que é possível fazer para combater essa prática?
7. Você sabe o que é a cultura do cancelamento? Ela pode ser uma opção ao enfrentamento do *bullying*?
8. É importante debater esse tema?

### O que você verá neste capítulo

Você conhecerá informações e opiniões sobre o *bullying* e o *cyberbullying*. Também recordará o que sabe sobre o gênero debate, discutindo soluções para evitar esse comportamento na escola.

fotografado); e o público ou a testemunha da agressão (menino com mochila, ao fundo, que só observa e não reage ao ato de violência diante de si).

6. Apoie os(as) estudantes no processo de compreensão da relação entre o clicar para tirar uma foto com o celular e um disparo ou um tiro, considerando a livre tradução de *One shot is enough*. Pergunte-lhes: O que poderia acontecer logo depois desse momento que a fotografia retrata? Quais as consequências, para a vítima, de expor uma foto como essa na internet? Espera-se que percebam que o ato fere a vítima: ela se sente humilhada, o que pode levá-la, como informa o texto, à depressão e ao suicídio.

7. Resposta pessoal. Este é um momento importante para observar as percepções que circulam na sala sobre o tema, possibilitando diagnosticar o grau de intervenção necessário para a promoção da cultura da paz e do respeito ao outro.

8. Espera-se que os(as) estudantes considerem que o objetivo da campanha aponta para a intenção de promover a conscientização sobre a gravidade do problema, reconhecendo a violência do ato que fere o direito das crianças e adolescentes ao respeito, à não discriminação e à segurança. Caso julgue adequado, sugerimos a leitura de trechos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que façam remissão ao direito das crianças e dos adolescentes à proteção e à não discriminação. O documento está disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso: 22 abr 2022.

4. Espera-se que os(as) estudantes reconheçam a forma como a cena foi construída: com as três figuras representadas que caracterizam o *bullying* (o agressor, a vítima e a testemunha da agressão); o aspecto envelhecido da foto e o modelo antigo do figurino contrastando com a tecnologia dos celulares. Professor(a), explique para a turma que o texto original pode ser traduzido como "Um clique basta". Enfatize que as agressoras têm uma postura marcadamente violenta, comportando-se como um batalhão de fuzilamento, enquanto o menino agredido, com as mãos atrás da cabeça, está em posição de submissão ao re-

ceber a foto/tiro dos(as) colegas. Destaque ainda: a foto em preto e branco dá maior dramaticidade à cena; a roupa dos meninos é de uma época mais antiga, ou seja, a escolha do figurino contribui para a reflexão (embora os agressores façam uso de uma nova tecnologia, o *bullying* é recorrente em outras épocas, mas deve ser combatido).

5. Espera-se que os(as) estudantes reconheçam a presença de três figuras recorrentes em casos de *bullying*, representadas no cartaz: o agressor (quatro garotos fotografando outro garoto); o agredido ou a vítima (menino ajoelhado na quadra, sendo

## Atividade 1

### Antecipando a leitura com a turma

#### HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP27)

Professor(a), este momento tem como objetivo antecipar aspectos do texto fornecido para leitura e possibilitar uma reflexão: 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.

Acessar a notícia na internet possibilitaria um exercício de navegação pelos *links* sugeridos na página. Caso isso não seja possível, chame a atenção para as marcas do texto que indicam ter sido retirado do ambiente virtual e ser hipertextual: o *link* para as redes sociais, para compartilhar o texto; o acesso ao vídeo.

#### 1. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP03)

Respostas pessoais. Professor(a), converse com a turma sobre a possível relação existente entre os termos que compõem o título “manual”, “bullying” e “como lidar”. Pergunte se cada um desses termos está claro. Caso julgue necessário, questione a turma sobre o que seria um manual de *bullying*: *O que é um manual?; Quando lemos um?; Será que o texto que vão ler ensina como fazer bullying ou como lidar com ele?*

2. Respostas pessoais. Professor(a), o assunto deve ser discutido, porém sem gerar constrangimento ou expor os(as) estudantes. O relato pode ser de quem sofreu, agrediu ou “assistiu” ao *bullying*. Oriente a turma a não citar nomes, preservando a identidade de todos os envolvidos. Caso julgue adequado, amplie essa discussão sobre o quanto o *bullying* é nocivo e prejudica a autoimagem e o desenvolvimento de uma autoestima saudável.

3. Resposta pessoal.

4. Resposta pessoal.

## Leitura

### Atividade 1 – Por que existe o *bullying* e como lidar com ele?

#### Antecipando a leitura com a turma

1. Dê uma olhada geral no texto antes de iniciar a leitura: observe o título, a linha fina, a imagem. Ele abordará um tema relacionado ao *bullying*. Como você acredita que será essa abordagem?
2. Você já vivenciou alguma situação de *bullying* em sua escola? Se quiser, conte como isso aconteceu, seguindo as orientações do(a) professor(a).
3. Em sua opinião, o que leva uma pessoa a praticar o *bullying*?
4. Qual é o limite entre brincadeira e agressão?

#### Clipe

No dia 15 de maio de 2018, foi publicada no *Diário Oficial* a Lei 13663, que altera o artigo 12 da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. A atualização na lei inclui a responsabilidade das escolas em promover medidas de conscientização, prevenção e combate ao *bullying* e a outros tipos de violência, além de implementar ações para a promoção da cultura de paz.



**Manual do bullying: por que existe e como lidar?**

*As brincadeiras e apelidos foram longe demais? Isso é sério!*

Por Sofia Duarte 05/03/2018

BURDUNILLYASHUTTERSTOCK



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Sabe aquele apelido que você odeia? Ou qualquer tipo de “brincadeira” que seja engraçado pra geral, menos pra você, e segue sendo repetida? Tudo isso pode ser classificado como *bullying*, que vai além e envolve até agressão física. **Sim, é sério.** Sem contar o *cyberbullying*, miga, com proporções ainda maiores. Essas atitudes fazem qualquer um se sentir diminuído, acabam com a **autoestima** e fica difícil ver uma saída. Mas ela existe, viu! E a gente está aqui pra ajudar com um **manual do bullying** para você entender como agir em uma situação dessas.

#### Por que existe *bullying*, afinal?

A resposta é simples: falta muita **empatia e respeito ao próximo**. “Quem faz *bullying* tem questões de inseguranças e acaba utilizando outra pessoa como **válvula de escape** para as próprias frustrações”, explica a psicóloga Deborah Moss. Ou seja, enquanto existir aqueles que precisam pisar nos outros pra se sentir bem, vai rolar *bullying*. Mas não deve ficar por isso mesmo... Ah, não!

#### Brincadeira?

Muitas vezes, o *bullying* começa com algum tipo de brincadeira, que é engraçada para algumas pessoas (quem faz, claro), mas incomoda outras (as vítimas). Porém, existe um **limite** pra isso. Uma brincadeira só é legal quando todos riem, sacou? Segundo a orientadora Patrícia Góes, “é caracterizado *bullying* quando há repetição e intenção”. Se você está em uma turma onde isso acontece, fique atenta e siga nossa dica: **sempre se coloque no lugar de quem está sofrendo o bullying**. O passo número dois é mostrar que essa pessoa não está sozinha.

#### A gente consegue vencer o *bullying*?

Sim. Mas é um trabalho que envolve **a vítima, os amigos, a escola, o próprio valentão e as famílias**: “Tem um agressor que também pode estar sofrendo, ou seja, é preciso chamar os pais pra entender tudo o que há por trás da situação”, conta Deborah.

#### Olha que ação massa!

Imagina uma escola fazendo integração entre alunos novos com os veteranos, para ninguém se sentir deslocado? Isso rola em São Paulo [...]. “Este projeto cuida **da integração e do relacionamento entre os estudantes**, visando acolher os novos alunos”, conta Sandra Braga, orientadora educacional [...] Que tal sugerir ações do tipo na sua escola? É para o bem da geral! [...]

*Texto e entrevista: Mariana Scherma. Consultorias: Deborah Moss, neuropsicóloga, mestre em psicologia do desenvolvimento humano; Patrícia Mara de Abreu Góes, orientadora educacional do Colégio Salesiano Santa Teresinha, e José Milagre, advogado especialista em crimes digitais.*

TODA Teen. Disponível em: <https://todateen.com.br/noticias/manual-bullying-como-lidar.phtml>. Acesso em: 23 abr. 2022.

#### Glossário

**Autoestima:** avaliação (positiva ou negativa) que uma pessoa faz, ou tem, de si mesma.

**Empatia:** capacidade de identificar-se com outros indivíduos, ou seja, de se colocar no lugar do outro, buscando compreendê-lo com base nas suas próprias experiências, suposições e impressões.

**Válvula de escape:** atividade ou objeto que pode contribuir para levar alívio a uma situação, condição de estresse ou determinada realidade vivida.

## Primeiras impressões

Professor(a), é muito importante que essas questões sejam discutidas oralmente, com o coletivo da sala. O objetivo é favorecer uma primeira troca de impressões sobre o texto lido, de modo que os(as) estudantes possam compartilhar suas compreensões globais sobre o que leram e checar possíveis hipóteses levantadas antes e durante a leitura.

### HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP03, EF69LP25, EF89LP27)

1. Respostas pessoais. Professor(a), converse sobre as imagens usadas para ilustrar o texto “Manual do *bullying*: por que existe e como lidar?”. Peça aos(as) estudantes que comentem como cada uma delas se relaciona com o tema, inferindo que a primeira imagem retrata alguém com vergonha (retratado cobre o rosto) por algum conteúdo (provavelmente, resultado de *bullying*) publicado na internet (o retratado segura um celular). Na segunda imagem, vemos a agressão e a opressão de quem pratica e a humilhação de quem sofre *bullying*.

2. Respostas pessoais. Professor(a), busque retomar a discussão sobre a importância de se enfrentar e desencorajar a prática do *bullying* na escola.

3a. Espera-se que os(as) estudantes respondam que o texto apresenta um tom mais informal que pode ser observado pelo uso de algumas palavras (como “miga”, “pra”, “rolar”, “geral” etc.) simulando interação na internet. Essa característica mais informal pode decorrer da revista querer criar um diálogo mais próximo com o seu público jovem.

3b. Oriente os estudantes a observarem as referências do texto, de modo que percebam se tratar de uma publicação destinada ao público adolescente e jovem.

A escolha de um registro de linguagem mais informal, com uso de expressões utilizadas também por esse público, é um modo de se aproximar mais dele.

4. Espera-se que os(as) estudantes respondam que o texto defende que existe um limite para brincadeira. Segundo o texto que leram, “Uma brincadeira só é legal quando todos riem”.

5. Respostas pessoais. Professor(a), peça aos(as) estudantes que justifiquem suas respostas e levantem exemplos quando for o caso. Anote a participação da turma para que possa ser retomada e discutida em outro momento.

## Primeiras impressões

1. A imagem que faz parte do texto causou algum tipo de sentimento ou reação em você? O que achou do uso dela para ilustrar o texto?
2. A leitura desse texto acrescentou algo a você em relação ao assunto tratado?
3. Observando a linguagem utilizada pela jornalista, responda:
  - a) Que linguagem predomina nele: formal ou informal? Justifique com exemplos retirados do texto.
  - b) Como você pode explicar a opção por esse tipo de linguagem?
4. Que relação o texto estabelece entre o *bullying* e a brincadeira?
5. E para você, existe algum limite nas brincadeiras? Na sua opinião, o que faz algo ser uma brincadeira ou ser considerado *bullying*?

## Atividade 2 – Qual é a diferença entre *bullying* e deboche?

Agora, leia a entrevista a seguir com o psicólogo Antônio Carlos Amador Pereira e compare com o texto **Manual do *bullying*: por que existe e como lidar?**

**Existe diferença entre deboche e bullying?**  
André Cabette Fábio 28 Out 2017 (atualizado 28/Out 20h02)  
[...]  
O *Nexo* conversou sobre a prática do *bullying* com o psicólogo Antônio Carlos Amador Pereira, professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e autor do livro *Viver pode ser mais fácil*, lançado em 2017 pela Editora Harbra.  
Pereira recomenda **cautela** ao chamar qualquer caso de deboche de *bullying* e afirma que escolas devem ficar atentas para casos de **perseguição sistemática** a alunos. E que é possível desarmar essas situações.  
**O que é bullying?**  
**ANTÔNIO CARLOS AMADOR PEREIRA** Quando o termo *bullying* apareceu ele descrevia a **intimidação** sistemática e contínua que ocorria principalmente às escondidas nas escolas. Alunos que tinham algumas características que chamavam atenção sofriam com o que se chamava de *bullying*.  
Aparece de tudo na tradução em português, como valentão, por exemplo. Mas intimidação é o termo que mais se aproxima do significado. A pessoa que sofre *bullying* é intimidada por outra

### Glossário

**Deboche:** efeito ou ação de zombar (tirar sarro) de algo ou alguém.

**Cautela:** cuidado, prudência; postura decorrente de precaução diante da necessidade de evitar dano, transtorno ou perigo.

**Perseguição sistemática:** conjunto de ações repressivas e intimidadoras recorrentes, exercidas por pessoas, instituições e/ou grupo específico sobre outros indivíduos ou grupo de indivíduos.

**Intimidação:** ato violento em que se busca fazer com que um indivíduo ou determinado grupo faça o que se quer, por meio do medo.

18

## Atividade 2

Professor(a), o psicólogo Antônio Carlos Amador Pereira cita o caso do menino de Goiânia. Caso julgue adequado, você pode ampliar as discussões sobre casos de *bullying* desenvolvendo atividade de escuta do episódio 15 do programa de *podcast* Debate de Bolso, disponível em: <https://todateen.com.br/noticias/manual-bullying-como-lidar.phtml>. Acesso em: 23 abr. 2022. Se desenvolver atividade de escuta, inicie a escuta a partir de 3:40 e proponha as seguintes questões para serem debatidas: *O que foi o caso de Goiânia?; Como os debatedores definem bullying?; O que diferencia usar a palavra bullying de outras palavras como deboche, zoeira etc.?; Qual é a atitude da escola, segundo o debatedor do podcast, em caso de bullying?*

pessoa ou por um grupo, de uma forma que pode ser física ou verbal. Um ponto é importante: essa intimidação é frequente.

Por exemplo: conheci uma pessoa que ficou oito anos na escola sofrendo intimidações e gozações porque era gorda. Por que o *bullying* acontece muito na escola? Porque o indivíduo é obrigado a ir todos os dias, mesmo se alguém **cisma** com ele porque é gordo, usa óculos, tem algum problema de fala etc.

Quando a pessoa é obrigada a frequentar o ambiente em que isso acontece, ela é massacrada, e sua vida começa a ficar insuportável.

Hoje eu vejo uma tendência de pôr tudo no mesmo **balaio**, qualquer caso de gozação e deboche é chamado de *bullying*. Mas isso é algo que existe onde há seres humanos, e com adolescentes é muito frequente. Se é uma brincadeira ocasional, que acontece um dia ou outro eu classificaria de forma diferente.

As pessoas usam a palavra pelo impacto que ela produz, tem políticos que chegaram a dizer que sofrem “*bullying* político”, mas não é bem assim. Se tudo é *bullying*, nada é *bullying*. Se você usa demais o termo, ele perde sua força.

Se você usa óculos, é careca e a pessoa cisma em falar disso, isso ainda não é *bullying*. Se vou num campo de futebol em que poderiam debochar de mim por ser careca, posso colocar um boné. Mas se você conviver todo dia com pessoas que ficam marcando esse aspecto, aí vira *bullying*. É um problema porque produz um estresse constante.

#### Por que as pessoas fazem *bullying*?

**ANTÔNIO CARLOS AMADOR PEREIRA** Na psicologia, a maior parte das coisas é **multideterminada**. Há estudos que dizem que a pessoa que faz o *bullying* tem que ser estudada e pode precisar de cuidados porque tem problemas psicológicos. Isso não acontece sempre, mas [ocorre em] muitos casos de intimidadores que têm problemas pessoais.

Uma criança que sofre abuso, é espancada, vítima de violência, muitas vezes tende a reproduzir isso com outras. Muitas vezes a escola não consegue enxergar o que acontece, mas alguém que gasta tanta energia para oprimir alguém, que vira o líder de um grupo de intimidação, precisa ser tratado na maior parte dos casos, porque tem problemas psicológicos. Hoje também tem esse elemento em alguns grupos, de se orgulhar de ser estúpido.

#### Quais são as consequências para a criança e para a sua vida adulta?

**ANTÔNIO CARLOS AMADOR PEREIRA** Os problemas maiores são quando a pessoa se sente **acuada**, desesperada, com muita raiva. Vemos muitas vezes um comportamento antissocial porque a pessoa deixa de confiar nos outros.

Uma vez eu lidei com uma situação em que o menino não queria ir para a escola de jeito nenhum. Nem a família nem a escola conseguiam entender o que estava acontecendo. Trouxeram ele para conversar comigo, e ele contou que era gordinho e os colegas meninos queriam colocar um sutiã nele. O *bullying* tem muito esse elemento de humilhação.

#### Glossário

**Cisma:** ter hostilidade gratuita; ideia fixa; antipatia.

**Balaio:** em sentido figurado, classificar itens diferentes de uma forma única.

**Multideterminada:** algo ou fenômeno influenciado por múltiplas causas/origens.

**Acuada:** estado de alguém que se encontra sem ação diante de uma situação ameaçadora ou de perigo.



Também conheci pessoas que sofreram *bullying* em toda a vida escolar e na vida adulta não confiavam em pessoa alguma, se sentiam completamente fora do mundo.

Tem uma tendência que começou nos Estados Unidos de atribuir casos de homicídio em massa ao *bullying*. [...]

Não é todo mundo que sofre *bullying* que comete homicídio, isso depende muito da personalidade, da formação da pessoa. Tem que ter um exame mais profundo de por que ele escolheu essa solução, que prejudica muito a vida dele.

#### Qual é o papel da escola sobre casos de *bullying*?

**ANTÔNIO CARLOS AMADOR PEREIRA** A escola tem que acompanhar. Isso pode ser difícil, porque, quando é dentro da sala de aula, é velado. A vítima não conta o que está acontecendo, mas há alterações de comportamento, é possível perceber que um aluno está mais isolado.

Eu acho muito positivo ter um psicólogo nas escolas, porque muitas vezes a pessoa que sofre *bullying* se sente sozinha, desamparada e pode recorrer a ele. Vi casos em que brincadeiras de mau gosto não se tornaram *bullying* porque o psicólogo interveio, fez uma reunião com os alunos e esvaziou a situação.

A escola precisa estar alerta para identificar o que acontece e não deve simplesmente brigar com o aluno, tem que mostrar a dimensão do que ele está fazendo.

Tem um filme que se chama *Escritores da liberdade*, em que um aluno faz uma piada com um menino negro sentado na carteira da frente. Ele faz uma caricatura que vai sendo passada de pessoa para pessoa até chegar no aluno negro.

A professora faz uma coisa genial, e começa a mostrar e contar o que os nazistas tinham feito, publicando todos os dias nos jornais caricaturas em que judeus tinham narizes grandes, caras de rato. Depois ela leva os jovens para visitar o Museu do Holocausto, e mostra que aquilo era parecido com o que acontecia na escola.

#### Qual é o papel da família?

**ANTÔNIO CARLOS AMADOR PEREIRA** É difícil acompanhar os filhos, principalmente adolescentes. Se você fica **patrolhando**, pode ser um desastre. Os pais têm que buscar uma distância ótima: estar perto e ter sensibilidade quando a pessoa precisa de alguma coisa, principalmente se ela pede.

Quando os pais sabem, eles têm que educar os filhos para que sejam capazes de se defender. Se você defende muito, você cria uma pessoa dependente. Se a criança aprende a se defender, e tem segurança de si mesma, tem mais chance de virar o jogo, acabar com o problema assim que surge e não deixar que aquilo se torne uma intimidação constante.

Com isso, não digo se defender fisicamente, mas verbalmente. No começo da adolescência, a agressão é muito verbal.

**NEXO Jornal.** Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/10/28/Existe-diferen%C3%A7a-entre-deboche-e-bullying>. Acesso em: 23 abr. 2022.



WEBERSON SANTAGO/ARQUIVO DA EDITORA

#### Glossário

**Patrolhando:** vigiando, observando, rondando.

## O texto em construção

1. Releia o texto que apresenta o posicionamento do psicólogo Antônio Carlos sobre *bullying*.
  - a) Quais exemplos de *bullying* foram dados por Antônio Carlos? Como os fenômenos citados foram tratados pela escola e pelos professores?
  - b) Depois de ler a entrevista com Antônio Carlos, você gostaria de alterar ou acrescentar algo às respostas que deu às questões do boxe “Antecipando a leitura” do texto da Atividade 1? Por quê?
2. Releia o trecho a seguir de uma fala de Antônio Carlos e pense no assunto.

“A escola precisa estar alerta para identificar o que acontece e não deve **simplesmente** brigar com o aluno, tem que mostrar a dimensão do que ele está fazendo.”

- a) Neste trecho o entrevistado se posiciona contra o quê?
  - b) Explique como a palavra destacada ajuda o leitor a perceber o valor que o entrevistado dá ao tratamento que em geral o agressor tem.
  - c) Você concorda ou discorda de Antônio Carlos? Por quê?
  - d) Agora, junte-se a um(a) colega para conhecer a posição dele(a) sobre a opinião do entrevistado. Em seguida, elabore uma contra-argumentação para a resposta dele(a).
3. Leia as frases a seguir.

I. **Eu concordo** que aquele que pratica *bullying* deve ser responsabilizado e punido pela escola, mas é preciso lembrar que as famílias têm que ser responsabilizadas, pois muitas delas também praticam *bullying*, às vezes com os próprios filhos.

II. **Eu não concordo** que o *bullying* deve ser punido, pois vai contra as leis de proteção à infância e à adolescência e contra o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente.

- a) Qual é a finalidade das partes destacadas no texto?
- b) Na frase I, qual palavra sinaliza que outro ponto de vista será apresentado?
- c) Copie no caderno a palavra ou expressão abaixo que poderia ser empregada na frase I no lugar dessa palavra, mantendo-se a mesma relação de sentido.

Porque      Entretanto      Dessa forma

- d) Qual palavra introduz, tanto na frase I como na frase II, uma explicação sobre a afirmação anterior?

### Vamos lembrar

Em um debate, os participantes precisam sustentar seu posicionamento, mas com respeito e consideração pelas opiniões dos outros. Por isso, há o exercício da contra-argumentação.

**Contra-argumentar** é analisar argumentos que sustentam uma opinião diferente da sua, explicar por que esses argumentos não convencem e apresentar outros na tentativa de influenciar a opinião do interlocutor.

salta a importância de haver um psicólogo na escola ou a tentativa de estabelecer um diálogo tanto com a vítima como com o *bully* (que também pode estar sofrendo algum tipo de violência ou transtorno). Antônio Carlos ainda destaca que a escola precisa estar alerta para identificar o que acontece e não deve simplesmente brigar com o(a) estudante, tem que mostrar a dimensão do que ele está fazendo.

**1b.** Respostas pessoais. Professor(a), aproveite para retomar a questão debatida durante a abertura deste capítulo. Levante as impressões de cada um e pergunte se gostariam de reformular o que foi respondido durante aquele momento e por quê. Peça aos(as) estudantes que justifiquem suas respostas e levantem exemplos quando for o caso. Anote a participação do grupo para que possa ser retomada e discutida por vocês em outro momento.

## 2. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP03, EF69LP15, EF89LP03, EF89LP04, EF08LP10, EF08LP16)

**2a.** Antônio Carlos se posiciona contra a postura da escola de só brigar com o(a) estudante que pratica *bullying* ou de só repreendê-lo(a).

**2b.** Ajude os(as) estudantes a perceberem que o uso do advérbio *simplesmente* enfatiza a posição do entrevistado sobre a ineficiência da atitude de brigar com o agressor.

**2c.** Respostas pessoais. Professor(a), sugerimos que os(as) estudantes trabalhem em grupos. Nesse momento, eles(as) vão começar a levantar aspectos importantes para o desenvolvimento do debate relacionado às questões propostas: *Quem pratica o bullying deve ser punido? Quais ações devemos tomar contra o bullying? O “cancelamento” é uma possibilidade? Anote as contribuições dos grupos para que possam ser retomadas durante o debate em “Produzindo o texto”.*

**2d.** Respostas pessoais. Oriente a turma a elaborar contra-argumentos como um exercício de argumentação, esclarecendo que, para esse exercício, não importa a posição que efetivamente têm sobre a questão, mas a atividade intelectual que exercem ao se colocarem em determinada posição. O mesmo exercício será proposto na questão 4.

## 3. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF08LP13, EF08LP16, EF89LP04, EF89LP14, EF89LP16, EF89LP23)

**3a.** Espera-se que os(as) estudantes observem que as partes destacadas no texto servem para marcar posição diante de outra opinião.

**3b.** Espera-se que os(as) estudantes observem que, na frase I, a palavra *mas* sinaliza que outro ponto de vista diferente será apresentado.

## O texto em construção

### HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP16)

Professor(a), sugerimos que os(as) estudantes trabalhem em duplas na discussão e na resolução dessas questões que tratam de aspectos da textualidade, e que depois haja um momento de discussão coletiva delas. Oriente-os(as) a retomarem e a lerem passagens do texto, para que analisem o que se pede na seção **O texto em construção**. Também considere a possibilidade de ampliar as discussões iniciadas aqui com base na leitura do

texto “Precisamos falar da diferença entre racismo e *bullying* pelo bem dos jovens negros”, disponível em: <https://mundonegro.inf.br/precisamos-falar-sobre-diferenca-entre-bullying-e-racismo-pelo-bem-dos-jovens-negros/>. Acesso em: 23 abr. 2022.

### 1. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP03, EF69LP11, EF89LP04)

**1a.** Espera-se que os(as) estudantes observem que Antônio Carlos cita casos de intimidações e gozações sofridas por pessoas que são gordas, usam óculos, têm problema de fala. O entrevistado res-

## O texto em construção (cont.)

**3c.** Espera-se que os(as) estudantes observem que, na frase I, a palavra *entretanto* poderia ser empregada, mantendo-se a mesma relação de sentido que o termo *mas*.

**3d.** Espera-se que os(as) estudantes observem que a palavra *pois* introduz, tanto na frase I como na frase II, uma explicação sobre a afirmação anterior.

**3e.** Espera-se que os(as) estudantes observem que a expressão “já que” poderia ser empregada, mantendo-se a mesma relação de sentido de *pois*.

## 4. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP15, EF69LP16, EF69LP18)

Professor(a), após a formulação dos contra-argumentos, promove um momento para apresentarem suas produções e discutirem sobre a qualidade deles, avaliando a pertinência, a consistência e o grau de persuasão de cada um, bem como a adequação do uso dos operadores.

**4a.** Resposta pessoal.

**4b.** Resposta pessoal.

**4c.** Resposta pessoal.

- e) Copie no caderno a palavra ou expressão abaixo que poderia ser empregada no lugar dessa palavra, mantendo-se a relação de sentido.

Porém Assim Já que

### Operadores argumentativos

Para dar aos enunciados força argumentativa, utilizamos **operadores argumentativos**. O uso desses operadores ajuda o ouvinte ou o leitor a entender o **movimento de argumentação** que um falante usou em seus enunciados.

Entre os operadores, há palavras de diferentes classes gramaticais, com destaque para as conjunções. Relembre alguns grupos de operadores argumentativos:

Operadores que assinalam a introdução de um argumento mais forte em relação aos usados antes.	Até, mesmo, até mesmo, inclusive.
Operadores que somam, acrescentam argumentos, sem gradação, em favor de uma mesma conclusão.	E, também, ainda, além disso.
Operadores que introduzem uma conclusão referente a argumentos apresentados antes.	Portanto, logo, assim, dessa forma, pois, em decorrência, conseqüentemente.
Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias.	Mas, porém, contudo, embora, ainda que, posto que, todavia.
Operadores que estabelecem relação de comparação.	Mais que, tão como.
Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação.	Porque, pois, que, já que, visto que.

Fonte: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A interação pela linguagem**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

- 4.** Reúna-se com um(a) colega e proponham contra-argumentos para as opiniões seguintes. **Dicas:** usem expressões de concordância e discordância, assim como operadores argumentativos. Aproveitem opiniões e argumentos que já conheceram.

- As vítimas de *bullying* precisam revidar as agressões para que sejam respeitadas.
- A mídia tem exagerado no tratamento desse tema: agora tudo é *bullying*!
- Os praticantes de *bullying* fazem isso porque não há lei para puni-los.

### Vamos lembrar

**Expressões de concordância e discordância** servem para marcar posição diante de outra opinião. O uso de expressões como essas cria um tom amistoso, permitindo que os interlocutores discorde, sem se desrespeitar. No geral, elas aparecem no início da fala, enfatizando o que o outro disse e também antecipando se haverá ou não concordância de pontos de vista.



WEBERSON SANTIAGO/ROUVO DA EDITORA

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



## Produção de texto

### Conhecendo o gênero – debate

Neste capítulo, você vai aprender mais sobre o gênero debate e a construção da argumentação.

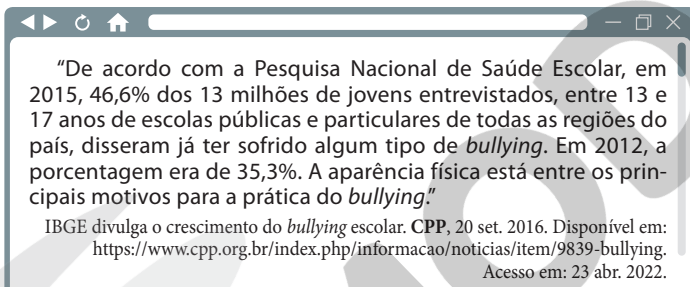
#### Converse com a turma

1. O que diferencia um debate de uma conversa?
2. Quais são as funções de um mediador em um debate?
3. Para que servem os debates?
4. Onde acontecem os debates?
5. Que tipos de tema costumam ser debatidos?
6. Com que possíveis intenções você acha que as pessoas assistem a debates?
7. Como deve ser a relação entre as pessoas que participam de debates?

### Atividade 1 – O que fazer em caso de *bullying*?

Como vimos, para enfrentarmos o *bullying* todos nós precisamos estar envolvidos (alunos, pais, mães, professores e professoras, direção da escola etc.). Desde que foi instituída a lei *antibullying*, que se configura como Programa de Combate à Intimidação Sistemática, tornou-se responsabilidade e dever das escolas a “prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (*bullying*)”. Com isso, ultimamente, a sociedade tem discutido muito o que a escola deve fazer em casos de *bullying*.

1. Leia a seguir o trecho de uma notícia publicada em 2016, sobre pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2015.



“De acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde Escolar, em 2015, 46,6% dos 13 milhões de jovens entrevistados, entre 13 e 17 anos de escolas públicas e particulares de todas as regiões do país, disseram já ter sofrido algum tipo de *bullying*. Em 2012, a porcentagem era de 35,3%. A aparência física está entre os principais motivos para a prática do *bullying*.”

IBGE divulga o crescimento do *bullying* escolar. CPP, 20 set. 2016. Disponível em: <https://www.cpp.org.br/index.php/informacao/noticias/item/9839-bullying>. Acesso em: 23 abr. 2022.

- Em sua opinião, esses dados justificavam, na ocasião, a necessidade de uma lei *antibullying*? Por quê?

### Converse com a turma

#### HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP27)

1. Um debate tem um propósito: discutir uma polêmica, convencer alguém a aceitar um ponto de vista sobre uma questão. Uma conversa pode ter qualquer propósito.
2. O mediador deve organizar o debate, coordenando os turnos de fala e garantindo que o tempo de cada debatedor e os direitos de réplica e tréplica sejam respeitados.
3. Os debates podem servir a vários propósitos; por exemplo, em uma eleição, permitem conhecer os pontos de vista dos candidatos a respeito de temas polêmicos. Além disso, podem ajudar a esclarecer diferentes visões de um problema.
4. Eles podem acontecer na escola, na instituição religiosa, na universidade, na televisão e até em publicações impressas.
5. Temas que provocam discussão na sociedade, como desarmamento, cotas em universidades, benefícios e malefícios de comer ou não comer carne, maioridade penal etc.
6. As pessoas podem assistir a debates para conseguir mais informações para fazerem escolhas, como de um candidato, de uma atitude etc.
7. Espera-se que os estudantes respondam que deve ser de respeito aos turnos de fala, à argumentação alheia e haja a percepção de que toda opinião e argumentação é centrada na defesa do ponto de vista e nada é voltado para o lado pessoal.

#### Atividade 1

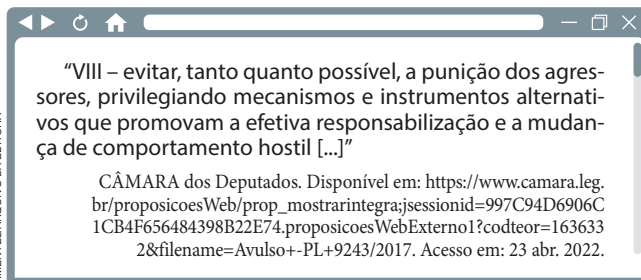
#### HABILIDADES FAVORECIDAS (EF89LP17, EF89LP20)

Espera-se que os(as) estudantes considerem que sim, visto que a pesquisa indica aumento de ocorrências de 2012 (35,3%) para 2015 (46,6%). O número de entrevistados (13 milhões) e a indicação de que quase metade deles (46,6%) respondeu que já sofreu *bullying* evidencia a relevância da lei como forma de inibir essa prática.

2. Espera-se que os(as) estudantes respondam que não, pois a lei prescreve para “evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores”.

3. Espera-se que os(as) estudantes observem que o Programa de Combate à Intimidação Sistemática desaconselha a punição dos agressores. Em contrapartida, sugere que sejam desenvolvidas ações, instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança do comportamento hostil.

2. Veja o que um dos incisos do Artigo 4º da lei que trata sobre os objetivos do Programa prescreve sobre isso.

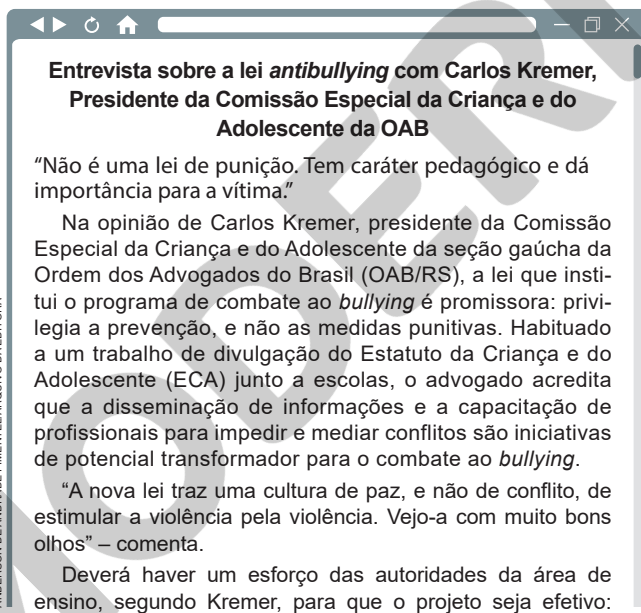


- A lei incentiva a punição para os agressores? Use o trecho citado para justificar.

3. Busque, no Anexo de Textos de apoio deste capítulo, o texto integral da lei nº 13185/15: Programa de Combate à Intimidação Sistemática. Em parceria com um(a) colega, leia-o para conhecer e discutir alguns aspectos da lei.

- Segundo o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, o que a escola deve fazer diante da presença de agressores e em casos de *bullying*?

4. Agora, leia o trecho de uma entrevista cujo foco é a lei *antibullying* e converse com a turma.



Anexo



Para realizar as próximas atividades é essencial que você conheça a lei *antibullying*. Busque-a no Anexo de Textos de apoio do Capítulo 1.

“As resistências sempre vão acontecer em um primeiro momento. Há quem vá dizer que não vai funcionar”.

#### **Qual a relevância da nova lei?**

Tem caráter pedagógico, que busca orientar. Não é uma lei de punição, não busca a responsabilização, mas não descarta essa possibilidade em casos mais graves. Institui um método alternativo de prevenção de conflitos que não o encaminhamento ao Judiciário, trabalhando de cima para baixo: secretarias de educação, conselhos de educação, escolas. Essa lei vem buscar a construção do indivíduo, fala da empatia. Quem pratica o *bullying*, quando colocado no lugar do outro, fica conscientizado do malefício que fez. A lei traz uma cultura de paz, conscientização, e não a punição.

#### **Os críticos do texto destacam justamente isso: não há um caráter punitivo. Deveria haver?**

É uma mudança de paradigma. Estamos acostumados com a cultura da punição. Qual é a eficácia disso? Com o adulto, funciona? O sistema carcerário funciona para a punição? O indivíduo punido é ressocializado efetivamente ou volta a delinquir, pior do que quando entrou? Esse sistema a que estamos acostumados já não responde às expectativas da sociedade no sentido de reconstruir o indivíduo. Essa lei busca a reconstrução do indivíduo, quer que ele depare com o erro que cometeu e não volte mais a praticá-lo. Há uma eficácia maior.

#### **Como deve funcionar, na prática, para as escolas?**

Vai ter de haver investimento em uma série de setores para que a lei seja eficaz. As escolas terão que investir mais em profissionais de psicologia para dar suporte e trabalhar com a vítima e o agressor. Vão ter que trazer os pais para dentro e fazer um trabalho de mediação. A grande novidade é essa: explorar mais a mediação entre o agressor e a vítima. Esta é uma alternativa de resolução de conflitos moderna.

#### **A que estará sujeita a instituição de ensino que não tomar uma iniciativa?**

Essa lei é uma carta de intenções. As escolas terão que se aparelhar com os seus conselhos de educação, que vão supervisionar a aplicação da lei e instrumentalizar as escolas, na medida do possível, para que os conflitos sejam prevenidos. Toda escola vai ter que se mexer a partir de agora. Nada funciona sem um suporte técnico qualificado. A lei pela lei, por si só, sem haver estrutura na escola, não vai funcionar. Ela está aí para ser cumprida, existem mecanismos para que seja cumprida. O Ministério Público, como fiscal da lei, poderá tomar uma iniciativa.



WEBERSON SANTIAGO/ARQUIVO DA EDITORA

Professor(a), ao final da leitura, ainda em conversa coletiva, trabalhe com as questões propostas na seção, entre as quais estão as perguntas para antecipação, ativação de conhecimentos ou levantamento de hipóteses a serem checadas.

#### 4. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP03, EF89LP03, EF89LP04)

**4a.** Ele considera que a nova lei é promissora por ser mais preventiva do que punitiva.

**4b.** Espera-se que os(as) estudantes compreendam como um modo de olhar para as relações entre as pessoas na sociedade. Ajude a perceberem que para uma cultura da paz é necessário assumir um conjunto de valores, atitudes e comportamentos que levam a uma sociedade que respeite a vida e promova práticas de não violência, apostando no diálogo, na negociação de conflitos e na colaboração/cooperação de todos para a construção e a manutenção de uma cultura de paz.

**4c.** Resposta pessoal.

**4d.** Resposta pessoal.

#### A conscientização e a mudança de comportamento levam tempo. O que fazer com os conflitos mais imediatos?

Temos instrumentos que já conhecemos e são implementados. O *bullying* não é uma coisa nova. A esfera penal tem ações próprias para combater os crimes contra a honra, como a injúria, a calúnia, a difamação. As famílias que se sentirem lesadas podem agir nesse sentido, mas essa é uma cultura antiga, que no meu modo de ver não é eficaz. A nova lei é uma mudança de paradigma, e sempre há uma resistência num primeiro momento. Demanda tempo até que esse ranço cultural anterior seja modificado. Vemos **claramente** isso no Estatuto da Criança e do Adolescente, que tem 25 anos e ainda enfrenta muita resistência, até mesmo dos professores. Demora, mas aos pouquinhos vamos conscientizando as pessoas com a informação. A nova lei é um novo caminho, um instrumento que atinge mais a cidadania. No sistema penal comum, quem tem importância é o agressor, se quer punir o agressor. O que a vítima passou não tem muita relevância. A nova lei dá muita importância para a vítima, busca a integração entre o agressor e a vítima. É muito salutar.

SILVA, Valeria Rezende da. *Bullying Não É Brincadeira*, 14 fev. 2016. <https://www.bullyingnaebrincadeira.com.br/post/2016/02/14/entrevista-sobre-a-lei-antibullying-com-carloskremer-presidente-da-comiss%C3%A3o-especial-da-c#:~:text=A%20nova%20lei%20%C3%A9%20uma,resist%C3%Aancia%2C%20at%C3%A9%20mesmo%20dos%20professores>. Acesso em: 23 abr. 2022.



WEBERSON SANTIAGO/ARQUIVO DA EDITORA

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

- Qual é a posição de Carlos Kremer sobre a nova lei *antibullying*?
- A certa altura, Kremer afirma que “A nova lei traz uma cultura de paz, e não de conflito, de estimular a violência pela violência.”
  - O que se pode entender por “cultura de paz”, considerando o que diz a lei e a posição defendida por ele?
- E você, o que pensa? Qual é o seu posicionamento sobre punição em caso de *bullying*? Exemplifique.
- Na sua opinião, quais seriam as medidas que a escola poderia tomar para, segundo a lei *antibullying*, ofertar “instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil”?

#### Atividade 2 – Os diferentes tipos de argumento

O exercício da argumentação contribui para que nossas opiniões fiquem mais consistentes e mais válidas. Isso pode fazer com que elas sejam mais bem compreendidas e respeitadas pelos nossos interlocutores. Leia:

26

**Argumentar** é mais do que dar uma opinião; é justificá-la, sustentá-la, defendê-la com argumentos, para tentar convencer o ouvinte ou o leitor. Existem diferentes argumentos: fatos que funcionam como exemplos, opiniões de especialistas, dados de pesquisa, apresentação de valores e princípios etc.

1. Observe as alternativas e relacione-as em seu caderno com os tipos de argumento descritos no quadro.

**Argumento de autoridade:** é uma citação da fala de algum especialista no assunto ou de dados de pesquisa.

**Argumento de princípio:** é uma apresentação de valores ou direitos, garantidos por lei ou fortemente aceitos por um grupo social.

**Argumento com relação de causa e consequência:** é um “efeito”, isto é, a consequência de uma ideia antes apresentada.

**Argumento por exemplificação:** é um fato que exemplifica, ilustra a ideia defendida.

**Argumento por analogia:** uso da comparação para validar uma ideia.

- a) Os *bullies* ou valentões não nascem assim. Muitas famílias adotam postura permissiva demais ou agressiva em demasia, influenciando negativamente o comportamento das crianças.
- b) As escolas têm responsabilidade no combate ao *bullying*, pois cabe a elas garantir o direito de os alunos se sentirem seguros e protegidos para aprender.
- c) O problema do *bullying* no Brasil se concentra principalmente em capitais: uma pesquisa realizada em 2010 revelou que as três cidades brasileiras com maior incidência dessa prática são Brasília, Belo Horizonte e Curitiba.
- d) Uma pesquisa realizada em 2010 revelou que o problema do *bullying* é comum no 5º e no 6º ano, tanto em escolas públicas quanto em particulares.
- e) As vítimas de *bullying* podem acionar a justiça, pois atos de *bullying* ferem princípios constitucionais – respeito à dignidade da pessoa humana – e ferem o Código Civil, que determina que todo ato ilícito que cause dano a outrem gera o dever de indenizar.
- f) Os atos de *bullying* são ilícitos, não respeitam a dignidade humana e causam danos à vítima, que pode ser indenizada. Portanto, tais atos ferem princípios constitucionais e também o Código Civil.
- g) O melhor caminho para combater o *bullying* é o esclarecimento, como exemplifica a Noruega, que conseguiu reduzir pela metade as ocorrências desse comportamento após uma campanha nacional.
2. Releia este trecho, no qual Kremer introduz outro tipo de argumento, conhecido como argumento por comparação.

## Atividade 2

### HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP14)

1a. No trecho foi empregado argumento de princípio.

1b. No trecho foi empregado argumento com relação de causa e consequência.

1c. No trecho foi empregado argumento de princípio.

1d. No trecho foi empregado argumento de autoridade.

1e. No trecho foi empregado argumento por exemplificação.

1f. No trecho foi empregado argumento de princípio.

1g. No trecho foi empregado argumento por exemplificação.

## 2. HABILIDADE FAVORECIDA (EF08LP17)

**2a.** Ele cita o sistema penal comum, que tem leis específicas que regem sobre punições a crimes.

**2b.** Ajude os(as) estudantes a inferirem que, como o sistema penal comum investe em leis para punir, não há a preocupação em solucionar os conflitos e em apostar na dissolução das tensões entre agressor e vítima.

**2c.** Foi usada para identificar diferença: uma defende apenas a punição do crime, enquanto a outra defende a solução do problema pela educação, pela conscientização do direito do outro e pelo respeito a esse direito.

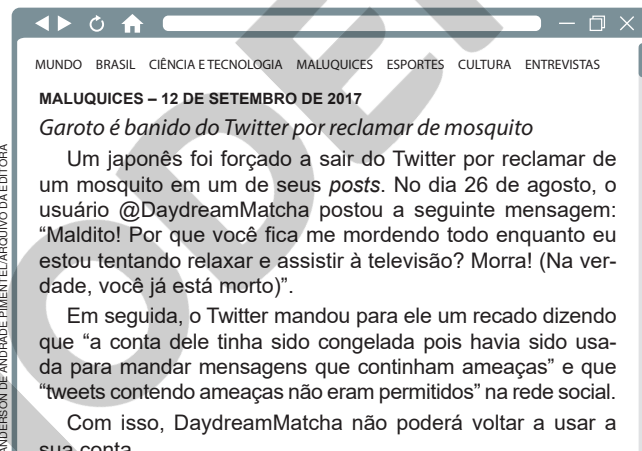
“A nova lei é um novo caminho, um instrumento que atinge mais a cidadania. No sistema penal comum, quem tem importância é o agressor, se quer punir o agressor. O que a vítima passou não tem muita relevância. A nova lei dá muita importância para a vítima, busca a integração entre o agressor e a vítima. É muito salutar.”

- Para defender sua posição favorável à nova lei, Kremer a compara com que outra lei?
- Pela diferença apontada por ele, essa outra lei não defenderia uma cultura da paz. Por quê?
- A comparação feita aproximou duas leis para evidenciar o que elas têm de similar ou de diferente? Explique.

### Atividade 3 – A cultura do cancelamento: um outro lado da moeda

- Em razão do aumento da presença de discursos de ódio na internet, tanto na publicação de *posts* quanto na de comentários ofensivos a pessoas ou a ideias, as plataformas digitais passaram a criar mecanismos de filtragem de mensagens para bloquear esse tipo de conteúdo. Tais bloqueios podem resultar em exclusão de perfis de pessoas que, de acordo com as normas de participação da plataforma, assumiram posições ou praticaram ações consideradas desrespeitosas, antiéticas e até criminosas em relação a algo ou alguém.

Veja um exemplo disso, lendo a notícia a seguir:



MUNDO BRASIL CIÊNCIA E TECNOLOGIA MALUQUICES ESPORTES CULTURA ENTREVISTAS

**MALUQUICES – 12 DE SETEMBRO DE 2017**

*Garoto é banido do Twitter por reclamar de mosquito*

Um japonês foi forçado a sair do Twitter por reclamar de um mosquito em um de seus *posts*. No dia 26 de agosto, o usuário @DaydreamMatcha postou a seguinte mensagem: “Maldito! Por que você fica me mordendo todo enquanto eu estou tentando relaxar e assistir à televisão? Morra! (Na verdade, você já está morto)”.

Em seguida, o Twitter mandou para ele um recado dizendo que “a conta dele tinha sido congelada pois havia sido usada para mandar mensagens que continham ameaças” e que “tweets contendo ameaças não eram permitidos” na rede social.

Com isso, DaydreamMatcha não poderá voltar a usar a sua conta.

28

Para reclamar da decisão, o usuário, então, criou outro perfil, em que escreveu: “Minha conta ficou permanentemente congelada depois que eu disse que mataria mosquitos... isso é uma violação?”

A mensagem que foi enviada a ele não foi feita por uma pessoa, mas sim por um robô, que costuma congelar contas de pessoas que usam palavras de ameaça. Essa medida é tomada para evitar que ocorram casos de *bullying* na rede social.

Garoto é banido do Twitter por reclamar de mosquito. **Jornal Joca**. Disponível em: <https://www.jornaljoca.com.br/garoto-e-banido-do-twitter-por-reclamar-de-mosquito/>. Acesso em: 23 abr. 2022.

- a) O que levou a plataforma a banir o garoto?
  - b) Se considerarmos somente o teor da mensagem do garoto, divulgada na notícia, é possível justificar a decisão da plataforma? Por quê?
  - c) Você considera que banir/cancelar/bloquear perfis nas redes sociais é uma medida punitiva válida? Comente.
2. Observe o nome da seção em que a notícia aparece. Como pode ser justificada a publicação dela nessa seção?

## DE OLHO NA IMPRENSA

Além desse tipo de exclusão feita pelas plataformas, outro tipo tem se tornado cada vez mais comum: o **cancelamento**. Este, realizado pelo público. O cancelamento consiste na exclusão de uma pessoa que, de acordo com certo grupo social, teve um comportamento reprovável. Esse cancelamento pode se dar por meio de campanhas nas redes, denunciando tal comportamento e, muitas vezes, persuadindo o público a se engajar na campanha, divulgando-a em suas redes e cancelando sua inscrição nos canais de quem está sofrendo o cancelamento.

Não poucas vezes essas campanhas de cancelamento tornam-se verdadeiros linchamentos virtuais, com punições que podem envolver desde exclusões dos grupos sociais até demissões do trabalho.

Que tal saber o que está circulando nos canais jornalísticos a respeito desse tema para compreendê-lo melhor e analisar algumas situações que resultaram em cancelamentos?

1. Busque pela *hashtag* (palavra-chave) **cancelamento** e selecione notícias, reportagens, entrevistas em diferentes linguagens (vídeos, *podcasts*, textos escritos etc.).
2. Prepare-se para uma roda de conversa sobre o assunto alimentando-se desse material. Na seleção que fizer, procure alguns exemplos de cancelamentos para discutir com os(as) colegas.
3. Depois das trocas, discuta com a turma: *Cancelar as pessoas é uma medida adequada no combate a preconceitos?*

### Atividade 3

#### HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP01, EF69LP03)

1a. Uma postagem que ele fez dizendo que mataria um mosquito que o estava importunando.

1b. Não, pois o menino não cometeria um crime de acordo com a lei.

1c. **HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP25)**  
Resposta pessoal.

2. O nome da seção “Maluquices” demonstra um posicionamento do veículo a respeito do fato mencionado na notícia ao publicá-la em uma seção com esse nome. No caso, fica claro que o veículo considera um absurdo o garoto ser banido por dizer que iria matar um mosquito.

#### De olho na imprensa

#### HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP01, EF69LP25)

## Produzindo o texto

### HABILIDADES FAVORECIDAS

(EF08LP10, EF08LP13, EF08LP14, EF69LP11, EF69LP13, EF69LP14, EF69LP15, EF69LP25, EF69LP26, EF89LP12, EF89LP15, EF89LP22, EF89LP24)

Esse é o momento da orientação geral para preparar e realizar o debate, visando à discussão sobre a prática de *bullying* e *cyberbullying* e sobre a possibilidade de haver ou não punição dos agressores.

Retome brevemente com a turma as leituras e discussões realizadas até o momento; oriente-a a pesquisar fatos e informações que possam sustentar suas opiniões; converse sobre a importância de perguntas para a pesquisa. Liste com os(as) estudantes fontes e informações que podem ser pesquisadas por eles(as) ou sugeridas por você, como a pesquisa TIC Kids Online Brasil, promovida pela Cetic para verificar indicadores sobre os usos que crianças e adolescentes de 9 a 17 anos fazem da internet, disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/kids-online/> (acesso em: 23 abr. 2022) e o *podcast* sobre *bullying* disponível em: <https://www.b9.com.br/shows/mamilos/mamilos-126-bullying/>. Acesso em: 2 ago. 2022.

Você pode também discutir com os(as) estudantes o caso particular acontecido em Portugal que suscitou discussão sobre punição ao *bullying*, conhecido como caso de Almada, cidade portuguesa. Assista com eles(as) à reportagem sobre o caso de Almada, disponível em: <https://sicnoticias.pt/pais/2017-01-05-Video-de-adolescente-agredido-em-Almada-publicado-no-Facebook>. Acesso em: 15 ago. 2022. Em seguida, explore as participações na discussão: a opinião do deputado Luís Monteiro, em debate sobre repressão e punição em caso de *bullying*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j6h9dQ361wQ>; e a do psicólogo forense Mauro Paulino, em favor da intervenção clínica dos agressores no caso de Almada, disponível em: <https://sicnoticias.pt/pais/2017-01-05-Psicologo-defende-intervencao-clinica-com-os-jovens-agressores-de-Almada>. Acesso em: 2 ago. 2022. Peça-lhes que observem os argumentos levantados e, principalmente, no caso de Luís Monteiro, a entonação e a organização do discurso em debate formal, marcado pela relação direta entre texto escrito e falado; a mediação do debate feita por um presidente da mesa; a apresentação do orador; o agradecimento por parte do orador etc.

Para a realização do debate, oriente os(as) estudantes a terem em notas os argumentos que pretendem utilizar e,

## PRODUZINDO O TEXTO

### Condições de produção

#### ■ O quê?

Você e sua turma farão um debate. Considerando o que aprenderam desse gênero, vão refletir e formular soluções para estas questões:

- Quem pratica o *bullying* e/ou o *cyberbullying* deve ser punido?
- Quais ações devemos tomar contra essas práticas de *bullying*?

#### ■ Para quem?

O debate é destinado à comunidade escolar, com a finalidade de levantar quais ações podem ser eficazes no combate a essas práticas.

### Como fazer?

#### 1. Organize o debate com o seu grupo. Sigam as orientações:

- Quanto tempo será destinado ao debate?
- Como dividir esse tempo entre os grupos?
- Quantos grupos vão preparar argumentos voltados para crianças e jovens?
- E quantos grupos vão preparar argumentos voltados para adultos (pais e mães, professores e professoras, direção escolar)?
- Todos do grupo participarão, ou um ou dois representantes apresentarão a opinião e os argumentos do grupo?
- O mediador fará perguntas ou só organizará as participações?
- Onde e quando acontecerá o debate?



SIMONE ZIASCHARQUIVO DA EDITORA

30

durante a argumentação dos(as) colegas, também anotar o que consideram relevante contra-argumentar, analisando seus próprios argumentos e, inclusive, reformulando alguns, diante das notas elaboradas.

Leia, com eles(elas) os critérios da Ficha de apoio ao planejamento, realização e avaliação do debate, de modo que possam se orientar por eles para a preparação e a realização do evento.



Professor(a), destaque que a posição assumida não necessariamente precisa representar a opinião do debatedor. Informe que, nesse caso vivenciado por eles, é muito importante haver posições contrárias para que seja possível o exercício significativo da prática do debate.

**2. Preparem-se para o debate. Vocês deverão elaborar argumentos que deem sustentação à opinião apresentada.**

- Para elaborá-los, lembrem-se de recorrer às leituras e discussões feitas no capítulo.
- Consultem o quadro dos tipos de argumento estudados. Vocês podem optar por preparar ao menos um argumento de cada tipo, buscando em canais jornalísticos notícias sobre outras pesquisas realizadas recentemente.

**3. Durante o debate, fique atento aos argumentos apresentados pelos(as) colegas e se posicione sobre eles – concordando ou discordando em parte ou integralmente e justificando com os argumentos de suas listas que forem mais adequados.**

**4. O debate deve acontecer em um clima de respeito às regras de participação definidas e à opinião do outro.**

### Avaliando

A seguir, vocês encontram uma ficha para rever e avaliar o preparo e a organização do debate que fizeram. No caderno, copiem e preencham em grupo essa ficha de avaliação.

Ficha de apoio ao planejamento, realização e avaliação do debate
<b>O debate atendeu aos critérios de:</b>
<b>1. Adequação à proposta</b>
a) A turma definiu claramente as regras do debate?
b) O debate aconteceu em torno das questões levantadas?
<b>2. Adequação às características estudadas do gênero</b>
a) Os debatedores se posicionaram claramente em relação às questões propostas?
b) As opiniões foram fundamentadas com argumentos variados?
c) Durante a realização do debate, os participantes respeitaram os turnos de fala?
d) O mediador conduziu o debate de acordo com as regras estabelecidas?

## PRODUZINDO O TEXTO

### 3. Construção da coesão e da coerência dos argumentos e dos diálogos durante o debate

- a) Na apresentação das opiniões e dos argumentos, os operadores argumentativos foram usados adequadamente?
- b) As manifestações de concordância e de discordância foram feitas com expressões adequadas?
- c) Os debatedores apresentaram seus argumentos de modo a dialogar com o argumento apresentado anteriormente?

### 4. Uso da norma culta na modalidade oral

Os participantes empregaram a língua falada em seu registro mais formal, considerando que se trata de uma situação mais formal, evitando o uso de gírias e utilizando as regras de concordância?

### 5. Promoção da cultura da paz

- a) O debate aconteceu em um clima de respeito à opinião do outro?
- b) Ele contribuiu para o propósito definido?

### O que levo de aprendizagens deste capítulo

Agora que finalizou este capítulo, avalie as aprendizagens que as discussões propostas possibilitaram a você sobre os aspectos destacados a seguir.

1. Como você definiria *bullying* e *cyberbullying*?
2. Quem são os envolvidos nessas práticas e que consequências elas podem trazer para as pessoas envolvidas?
3. O debate realizado ajudou você a pensar em como combater essas práticas na escola?
4. A sua opinião sobre o assunto debatido mudou ou se manteve a mesma?
5. Depois da conversa com os(as) colegas, escreva um pequeno texto sintetizando o que você aprendeu neste capítulo e que considera ter sido importante para ajudá-lo(a) a compreender melhor o assunto tratado e se engajar em ações de combate às práticas de *bullying*.

## Capítulo

# 2

## O mistério dos contos fantásticos

DOYLE, Mike. **Casa abandonada**. 2011. Obra elaborada pelo artista Mike Doyle unicamente com peças de Lego (mais de 50 mil). Ela tem 12,7 cm x 7,62 cm x 5,08 cm e sofreu retoques por computador apenas para realce das cores. O artista levou aproximadamente 450 horas para construí-la.

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



MIKE DOYLE/ACERVO DO ARTISTA

33

### Abertura do capítulo

Neste capítulo, os(as) estudantes poderão ler alguns contos fantásticos: narrativas breves que provocam o leitor a desafiar sua compreensão da realidade, diante de acontecimentos que tanto podem ser explicados por causas de tipo natural como, graças a estratégias narrativas, de tipo sobrenatural. Assim, o leitor vai experimentar o estranhamento de, como explica Todorov (2007), hesitar entre essas explicações. O conto que será mais abordado é “O sinaleiro”, de Charles Dickens, que trabalha magistralmente o efeito fantástico, ao colocar em foco as duras condições de trabalho de sinaleiros e as consequências delas sobre a saúde mental. Paralelamente à formação do leitor literário, o capítulo permitirá relações de sentido com a sonoplastia, em compromisso com os multiletramentos (ROJO, 2012). Para melhor explorar como a música e os sons podem sugerir efeitos de sentido, você pode fazer um trabalho em conjunto com o professor de Arte.

O trabalho do capítulo culmina na “Oficina: Leituras e paisagens sonoras de ‘O sinaleiro’”, em que os(as) estudantes produzirão leituras bem expressivas do conto, explorando a entonação, o ritmo, as pausas, para sugerir efeitos de sentido, e, depois, gravarão essas leituras, combinadas a sons, ruídos e barulhos diversos que ajudem a imaginar uma paisagem sonora para o conto.

Em **Galeria** e **Literatitudes**, eles(as) poderão ampliar as práticas no campo artístico-literário com a temática do fantástico, escolhendo e lendo com autonomia outros contos fantásticos e apreciando narrativa cinematográfica livremente inspirada no conto de Dickens.

### CAPÍTULO 2

Competências gerais da Educação Básica: 3, 4 e 5.

Competências específicas de Linguagens: 2, 3, 5 e 6.

Competências específicas de Língua Portuguesa: 1, 2, 3, 7, 8 e 9.

### HABILIDADES BNCC

(EF67LP23), (EF67LP37), (EF69LP21), (EF69LP32), (EF69LP44), (EF69LP45), (EF69LP46), (EF69LP47), (EF69LP49), (EF69LP53), (EF69LP54), (EF89LP32), (EF89LP33), (EF89LP34), (EF89LP37)

## Converse com a turma

### HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP23)

1. Resposta pessoal.

2. Espera-se que os(as) estudantes percebam a combinação de cores frias (branco, cinza, preto) e o uso de formas que sugerem abandono, como galhos retorcidos de árvore sem vida tomando praticamente toda a entrada da casa e indicando que não há mais trânsito de pessoas por ela.

### 3. HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP32)

Resposta pessoal.

4. Resposta pessoal.

5. Resposta pessoal. Professor(a), esta questão possibilita que você avalie os conhecimentos que a turma já traz e que mobilize o interesse para as aprendizagens que vivenciarão.

**Atividade complementar:** pesquise na internet as músicas que foram a trilha sonora de **007** e de **O Médico e o Monstro** e providencie formas de os(as) estudantes as ouvirem na sala de aula. Após a audição conjunta, sugerimos que pergunte a eles(as): “Qual dessas músicas seria uma boa trilha sonora para histórias inventadas para a casa que abre a unidade? Por quê?”. Nessa atividade, o mais importante seria que os(as) estudantes sentissem como a música pode ser associada a uma narrativa, por reforçar certos efeitos sugeridos por ela. Assim, permita que eles(as) se coloquem à vontade e que justifiquem suas escolhas, de acordo com suas percepções e sentidos em relação à casa mal-assombrada e às sensações que tiveram ouvindo as músicas. Depois de acolher as manifestações da turma, conte que a composição de Monty Norman e John Barry foi feita para a personagem principal James Bond, do filme **007**, e, por conta de seu ritmo acelerado, ficou tão associada à ideia de aventura que, mesmo nas novas versões que o filme teve, com outras trilhas, um trechinho dela costuma aparecer sempre. Já a clássica composição barroca de Bach, com sua fuga (repetição de um mesmo tema em diferentes tonalidades e estilos), tem sido associada a várias histórias de terror. Acompanhou, por exemplo, a primeira versão cinematográfica de **O Médico e o Monstro**. Observe que com essa atividade você dará foco no desenvolvimento da habilidade (EF89LP32) da BNCC.

### Clipe

A Era Vitoriana (1837-1901) marca acentuado crescimento da economia inglesa, com reflexo na arquitetura e em suas construções. Diversas mansões vitorianas foram cenários inspiradores para muitos enigmas e mistérios da literatura da época, especialmente em narrativas cinematográficas.



Casa em estilo vitoriano, em Nova York, 2018.

### Quem é?



Mike Doyle, 2010.

**Mike Doyle**, designer gráfico que faz arte com brinquedos. Inspirado na arquitetura das mansões vitorianas, construiu a casa de Lego, apresentada na página anterior. Ela parece tão real que quase não se percebe que foi feita com as pecinhas do brinquedo.

### Converse com a turma

1. Quais sensações a imagem desperta em você?
2. Observe as cores e as formas: o que ajuda a sugerir a ideia de casa “mal-assombrada”?
3. Você já viu casas como essa em filmes ou animações? Como eram essas histórias?
4. Você costuma ler histórias que causam sensações como as provocadas por essa imagem?
5. Você conhece as estratégias de que se valem os narradores para causar essas sensações?

### O que você poderá aprender

1. O que são **contos fantásticos**?
2. Que estratégias narrativas criam no texto efeitos de mistério?
3. Como posso experimentar a leitura de contos fantásticos de Edgar Allan Poe e de Charles Dickens?
4. O que já sei sobre o conceito de **paisagens sonoras**?
5. Como posso me valer dessas aprendizagens para, em colaboração com outros(as) colegas, produzir e gravar leituras do conto “O sinaleiro”, com efeitos de sonoplastia que contribuam para a imaginação de uma paisagem sonora?

### Leitura 1

O texto a seguir é um trecho do conto fantástico “A queda da Casa de Usher”, de Edgar Allan Poe. O narrador, que não é nomeado, recebe uma carta de um antigo colega de escola, chamado Roderick Usher. Na carta, Roderick conta que está muito doente e que por isso gostaria de receber a visita do colega. Você chegará com o narrador a essa casa por meio da leitura. Observe o que sente e pensa durante a leitura.

34

### Leitura 1

#### HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP49, EF69LP53)

Professor(a), configure essa seção como uma roda de leitura, com os(as) estudantes acompanhando a leitura e conversando sobre ela. Oriente um(a) estudante para se preparar previamente para colaborar nesse momento, trabalhando especialmente a entonação, com pausas que criem o efeito de suspense, mistério e o ritmo mais lento que a narrativa sugere, dada a descrição detalhada feita pelo narrador.

## A queda da Casa de Usher

Durante todo um dia pesado, escuro e mudo de outono, em que nuvens baixas amontoavam-se opressivamente no céu, eu percorri a cavalo um trecho de campo singularmente triste, e finalmente me encontrei, quando as sombras da noite se avizinham, à vista da melancólica Casa de Usher. Não sei como foi — mas, ao primeiro olhar que lancei ao edifício, uma sensação de insuportável angústia invadiu o meu espírito [...]. Olhei para a cena que se abria diante de mim — para a casa simples e para a simples paisagem do domínio — para as paredes frias — para as janelas paradas como olhos vidrados — para algumas moitas de **juncos** — e para uns troncos **alvacentos** de árvores mortas — com uma enorme depressão mental [...]. Que era — pensava eu, imóvel —, que era isso que tanto me atormentava na contemplação da Casa de Usher? Era um mistério inteiramente impenetrável; também não consegui compreender as ideias nebulosas que me assaltaram.

POE, Edgar Allan. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/itaporanga/noticias/2018/04/alunos-e-autores/contos-de-terror-2o-ano-itaporanga.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

### Primeiras impressões

1. Que sensações o narrador parece querer despertar no leitor?
2. Que relações você estabelece entre a casa descrita e a construída por Mike Doyle?
3. Como o narrador se sente ao ver a Casa de Usher e a paisagem ao redor dela? Que explicações ele dá sobre isso?
4. E você, o que acha? Por que ele estaria se sentindo assim?

### O texto em construção

Organize-se em dupla e converse com seu(sua) colega sobre as questões a seguir. Elas foram pensadas especialmente para vocês perceberem como os recursos de linguagem contribuem para os efeitos de mistério da narrativa.

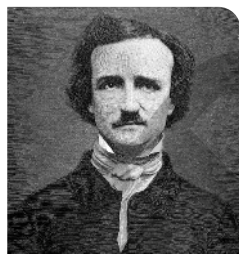
1. Qual expressão indica em que período do dia o narrador chegou à Casa de Usher?
2. Vocês acham que a escolha de apresentar acontecimentos que ocorrem especificamente nesse período influencia nos efeitos da narrativa sobre o leitor? Por quê?

### Glossário

**Juncos:** plantas lisas e flexíveis que crescem em locais úmidos; com suas folhas, fabricam-se utensílios, como cestos, assentos e encostos de cadeira.

**Alvacentos:** de coloração quase branca; esbranquiçados.

### Quem é?



COLE, Timothy. *Edgar Allan Poe*. Gravura. Século XIX.

**Edgar Allan Poe** (1809-1849), escritor estadunidense, dono de grande capacidade analítica, escreveu contos que serviram de base para o gênero policial e de mistério difundido no século XX. Também deixou textos nos campos da estética, da crítica e da teoria literária. Sua obra teve grande importância para a renovação literária europeia no final do século XIX.

gem em um dia de outono, a chegada na entrada da noite, a paisagem no entorno da casa e as condições dela.

### O texto em construção

**HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP23)**

**1. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP54)**

A expressão “quando as sombras da noite se avizinham”.

**2. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP47, EF69LP54)**

Resposta pessoal. Professor(a), se necessário, ajude os(as) estudantes a observarem como a ideia de noite é muito mais propícia para causar sensações de mistério e de medo.

### Primeiras impressões:

**HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP46)**

1. Sensações de medo, suspense, mistério, entre outras afins.

**2. HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP32)** Resposta pessoal. Professor(a), se necessário, ajude os(as) estudantes a observarem como a narrativa, da mesma forma que a casa construída por Mike Doyle, sugere que se trata de uma casa abandonada e sem vida.

**3. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47)** Angustiado, com uma espécie de depressão mental. Ele não sabe bem explicar o porquê dessas sensações e ideias.

**4.** Resposta pessoal. Professor(a), se necessário, ajude os(as) estudantes a perceberem que tudo na narrativa concorre para esses sentimentos: desde o recebimento da carta com a notícia do colega doente até a via-

### 3. HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP37)

A descrição é: “um trecho de campo singularmente triste”.

#### • HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47)

Trata-se de paisagem que sugere tristeza, solidão, reforçando certo clima de medo e mistério em relação aos acontecimentos que virão.

**4. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP54, EF89LP37)** “[...] paredes frias — para as janelas paradas como olhos vidrados”. Resposta pessoal. Professor(a), acolha as percepções dos(as) estudantes, mas procure garantir que eles(as) percebam como a passagem explora a figura da personificação: a casa é descrita sugerindo uma pessoa morta: partes do corpo (paredes) frias e olhos (janelas) vidrados.

**5.** Resposta pessoal. Professor(a), chame a atenção dos(as) estudantes para as pistas que eles(as) já possuem: o título, o que conhecem do autor, a introdução que fala da carta recebida pelo narrador com a informação da doença de um dos protagonistas, o trecho lido com a descrição da casa personificada como um morto.

#### **Vale a pena ler!**

**HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP45, EF89LP33)**

#### **Do maravilhoso ao fantástico – Quem conta um conto...**

O texto seguinte visa ajudar os(as) estudantes a compreenderem as diferenças entre os contos da tradição oral ligados ao maravilhoso (isto é, à realidade imaginária que o ouvinte/leitor aceita como possível para participar da magia da ficção) e os contos modernos fantásticos, em que os(as) autores(as) empregam estratégias narrativas para alcançar os efeitos do fantástico (a hesitação entre a realidade natural e lógica e a sobrenatural). Seria interessante que você o lesse e discutisse com a turma, podendo, de forma dialógica, incluir os(as) estudantes no percurso, resgatando o que sabem de contos de fada, que transversalmente foram lembrados no trabalho com o cordel, e promovendo trocas sobre o que sabem de minicontos, de nanocontos e de contos fantásticos.

3. Localizem a descrição da paisagem vista pelo narrador.
  - De que forma essa descrição contribui para reforçar os efeitos da narrativa sobre o leitor?
4. Localizem a passagem em que o narrador descreve a casa. Para vocês, o que mais essa descrição lembra?
5. O que vocês acham que acontecerá dentro da casa?

#### **Do maravilhoso ao fantástico – Quem conta um conto...**

...  *aumenta um ponto*. Você já ouviu esse ditado? Ele é bem verdadeiro, se pensarmos em contos de tradição oral bastante conhecidos, como “A Bela Adormecida”, “O Gato de Botas”, “Chapeuzinho Vermelho”, “João e Maria”... Essas histórias eram contadas oralmente e, por isso, tiveram muitas versões, até que, entre os séculos XVIII e XIX, foram registradas por escrito pelo francês Charles Perrault e pelos irmãos Grimm, na Alemanha. Também o dinamarquês Hans Christian Andersen fez versões escritas de contos populares, além de criar outros tantos. Apesar de passarem a circular também por escrito, a verdade é que essas histórias sobreviveram com a liberdade da autoria coletiva: pertencem a várias culturas e gerações, que foram acrescentando “novos pontos” aos contos, isto é, reinventando livremente suas próprias versões.

Chamadas de **contos de fadas** ou **contos maravilhosos**, essas histórias acontecem sempre no “mundo do faz de conta” e, para aproveitá-las bem, os ouvintes ou leitores precisam acreditar no “Era uma vez...”.

Já os contos modernos, de que Edgar Allan Poe é um dos autores fundamentais, “nascem” na forma escrita, e não oral. Os autores procuram trabalhar seus textos com estilo próprio, para que os leitores experimentem certos efeitos: curiosidade, alegria, humor, medo etc. Nos contos modernos, parodiando o ditado popular, quem escreve um conto diminui um ponto. O que isso quer dizer? “Diminuir um ponto” significa buscar ser econômico na escrita, narrar apenas o que é essencial, para alcançar os efeitos desejados nos leitores, já que um conto é bem menor que, por exemplo, um romance.

Por isso, os bons contos são intensos, pois precisam “pegar” o leitor rapidamente, em poucas páginas. Esse princípio de economia foi levado ao extremo por escritores que ousaram desafiar a imaginação de seus leitores com minicontos e nanocontos, como a famosa história de Augusto Monterroso, em que, com uma frase, ele sugere uma história fantástica. Observe:

#### **Personificação ou prosopopeia**

Trata-se de uma figura de linguagem em que se atribuem características, ações e sentimentos humanos a seres inanimados ou a animais.

#### **Vale a pena ler!**

Que tal entrar nessa casa para saber o que aconteceria ali? Busque o conto em sites seguros ou em livros de bibliotecas. Leia e reflita: O que o texto causou em mim? O que percebo de trabalho na narrativa para causar esses efeitos? O que achei mais criativo e surpreendente? Por quê? Converse livremente com os(as) colegas e, se quiser, compartilhe sua experiência de leitura nas redes sociais.

Quando acordou, o dinossauro ainda estava lá.

MONTERROSO, Augusto. In: FREIRE, Marcelino (org.). **Os cem menores contos do século**. São Paulo: Ateliê, 2004.

O dinossauro estava mesmo lá ou era uma visão, uma espécie de alucinação de quem acabara de acordar? Impossível responder. E essa incerteza é o que caracteriza um conto fantástico.

## Leitura 2

Agora você já sabe: o fantástico é esse “jogo” com que um texto deixa o leitor surpreendido e confuso sobre acontecimentos que não podem ser bem explicados pelas leis da realidade. Então, prepare-se para sentir isso, juntamente com sua turma e com o(a) professor(a), durante a leitura do conto “O sinaleiro”, de Charles Dickens, que será feita em quatro etapas.

### Antes da leitura: o que era e o que fazia um sinaleiro?

Textos do passado trazem referências e conhecimentos distantes dos leitores de hoje, mas isso não deve ser um obstáculo para que deixemos de aproveitá-los. Muitíssimo pelo contrário, deve ser ocasião para aprendermos, de um jeito diferente, como eram outras sociedades, seus valores e costumes, e assim nos prepararmos para entender implícitos que estão no texto.

Você lerá a seguir um fragmento que tem como um dos protagonistas (lembre-se: esse é o nome que se dá à personagem principal) um trabalhador de uma função que hoje não existe mais: **o sinaleiro de trem**.

Os sinaleiros trabalhavam em condições nada fáceis: precisavam ficar atentos aos movimentos dos trens e não falhar na comunicação, feita por telégrafos (sistemas de comunicação realizada através de sinais enviados pelo aparelho de mesmo nome), desses movimentos, o que, claro, causaria graves acidentes. Eles ficavam sempre próximos às linhas, até mesmo à noite, em pequenas cabines.

Era exatamente assim que estava a personagem do conto “O sinaleiro”, de Charles Dickens, quando o narrador a viu de cima de um penhasco e gritou: “Alô! Aí embaixo!”.

O narrador é também protagonista da história, participa dos acontecimentos e os narra conforme sua percepção. Sobre ele mesmo, porém, pouco diz. O que o leitor pode inferir é que parece ser apenas alguém a passeio, em busca de uma boa conversa. O que ele não poderia imaginar é que a frase dita seria um péssimo jeito de começar um bate-papo.

### Clipe

#### O que fazia o sinaleiro?

O sinaleiro avisava que a seção estava livre para receber um novo trem. Havia várias caixas de sinalização, e as mensagens entre elas eram transmitidas por um sistema de códigos de campainhas, via telégrafos elétricos.

## Texto 1

### HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP46, EF69LP49, EF69LP53)

Sugerimos que essa leitura seja compartilhada. Para o desenvolvimento da fluência leitora da turma e a caracterização da atividade como uma roda de leitura, combine com três estudantes de maior proficiência leitora o preparo prévio para uma leitura bem expressiva do texto. Incentive que os(as) leitores(as)-modelo sejam da própria turma pode ser boa estratégia para promover processos mais colaborativos de aprendizagens, dando protagonismo aos(as) adolescentes em relação a isso. Procure apoiá-los(as) na percepção das seguintes vozes: voz 1: sinaleiro; voz 2: narrador nas situações de interação direta com o sinaleiro; voz 3: narrador contando o que aconteceu. Isso vai ajudá-los(as) a perceberem o movimento que a narrativa faz, ora narrando pelo modo dramático (como se as cenas estivessem acontecendo no momento da leitura, como ocorre com os textos escritos para o teatro), ora narrando os acontecimentos passados.

Após ouvir essa frase, o sinaleiro o recebeu muito desconfiado e a conversa custou a avançar. Por fim, o homem confessou ao visitante: “Estou perturbado, senhor, estou perturbado”.

O narrador procurou saber o que acontecia: “Com o quê? O que o perturba?”.

Só recebeu, porém, a promessa de que a explicação seria dada em outro momento, em visita futura: “É muito difícil explicá-lo, senhor. É algo sobre o que é muito difícil falar. Se algum dia o senhor me fizer uma outra visita, tentarei contar-lhe”.

A leitura começará a partir dessa segunda visita. Prepare-se para chegar com o narrador até a cabine do sinaleiro...

## Texto 1

### O sinaleiro (parte 1)

“Boa-noite, então, e aqui está minha mão.” “Boa-noite, senhor; aqui está a minha.” Com isso, caminhamos lado a lado até sua cabina, entramos, fechamos a porta e sentamo-nos ao lado do fogo.

“Decidi, senhor”, começou ele, inclinando-se para a frente assim que nos sentamos e falando num tom pouco acima de um sussurro, “que não precisará perguntar duas vezes sobre o que me perturba. Tomei o senhor por outra pessoa ontem à noite. O que me perturba”.

“Esse engano?”

“Não. A outra pessoa.”

“Quem é ela?”

“Não sei.”

“Parecida comigo?”

“Não sei. Nunca vi o rosto. O braço esquerdo está na frente do rosto, e o braço direito está acenando. Acenando com violência. Assim.”

Segui seu gesto com meus olhos e era o de um braço a agitar-se com extrema comoção e veemência. “Pelo amor de Deus, saia do caminho!”

“Numa noite enluarada”, disse o homem, “eu estava sentado aqui quando ouvi uma voz gritar: ‘Alô! Aí embaixo!’. Fiz um movimento, olhei daquela porta e vi essa pessoa de pé, ao lado da luz vermelha perto do túnel, acenando exatamente como lhe mostrei agora. A voz parecia rouca de tanto gritar e gritava: ‘Cuidado! Cuidado!’. E depois novamente: ‘Alô! Aí embaixo!. Cuidado!’. Peguei minha lanterna, acendi a luz vermelha e corri em direção à figura, dizendo: ‘O que há de errado? O que aconteceu? Onde?’. Eu estava perto da escuridão do túnel. Avancei para bem perto dele, pois estranhei o fato de manter a manga diante de seus olhos. Corri para ele e, quando estendi minha mão para puxar a manga, ele desapareceu.”

“Dentro do túnel?”, indaguei.



“Não. Corri para dentro do túnel, quinhentas **jardas**. Parei e levantei minha lanterna acima da cabeça e vi as figuras de uma certa distância e as gotas de umidade descendo pelas paredes e escorrendo pelo arco. Corri para fora novamente, mais rápido do que corra para dentro dele (pois tenho um pavor mortal do lugar) e olhei tudo em volta da luz vermelha com a minha própria luz vermelha e subi a escada de ferro até a galeria acima e descí novamente, correndo de volta para cá. Telegrafei para ambos os lados: ‘Houve um alerta. Alguma coisa errada?’. A resposta de ambos foi: ‘Tudo certo!’.”

Afastando o lento toque de um dedo gelado a subir pela minha espinha, expliquei-lhe que aquela imagem devia ser uma ilusão de óptica e que se sabia que essas imagens, originadas por doença dos nervos delicados que comandam as funções dos olhos, muitas vezes perturbavam os pacientes, alguns dos quais haviam reconhecido a natureza de sua ansiedade e até mesmo comprovando-a por experiências consigo mesmos. “Quanto ao grito imaginário”, expliquei, “ouça apenas por um momento o vento nesse vale artificial enquanto falamos com vozes tão baixas e como ele faz dos fios do telégrafo uma **harpa** extremamente sonora!”

DICKENS, Charles. In: DOBRÁNSZKY, Enid Abreu (Prefácio, seleção e tradução). **Clássicos do sobrenatural**. São Paulo: Iluminuras, 2004. p. 139-150.

## Primeiras impressões

1. Observe quando os verbos usados pelo narrador estão no presente e quando estão no passado. O que você conclui?
2. Qual é a finalidade das aspas duplas no texto?
3. Qual é a finalidade das aspas simples?
4. Por que a presença do narrador perturbou inicialmente o sinaleiro?
  - Relacione a frase com a qual o narrador cumprimentou o sinaleiro com essa perturbação inicial que ele sentiu.
5. Qual passagem indica que o narrador se assustou com o que ouviu?
6. Quais passagens sinalizam que o narrador prefere acreditar em explicações ligadas ao “mundo real”?
7. Reveja a noção de fantástico apresentada na p. 36. Quais relações você estabelece entre ela e o que você respondeu às questões 5 e 6?

### Glossário

**Jardas:** unidade de medida de comprimento utilizada nos Estados Unidos e na Inglaterra. Uma jarda equivale a 91,44 centímetros.

**Harpa:** antigo instrumento musical de cordas, em formato triangular e feito de madeira.

### Quem é?



Retrato de Charles Dickens, Londres, século XIX.

**Charles Dickens** (1812-1870), considerado um dos mais importantes escritores ingleses do período vitoriano, escreveu obras que denunciavam muitos dos problemas da sociedade em que vivia: corrupção, miséria, lentidão da justiça, entre outros.

Vários de seus contos e romances foram traduzidos para diferentes línguas e motivaram adaptações para o cinema. Entre seus textos mais conhecidos estão **Oliver Twist**, **Um conto de Natal** e **David Copperfield**.

## Primeiras impressões

### HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP46)

#### 1. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47)

Os verbos estão no presente quando o narrador fala diretamente com o sinaleiro e no passado quando ele narra ao leitor o que aconteceu.

#### 2. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47)

Elas marcam os diálogos entre o narrador e o sinaleiro.

#### 3. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47)

Elas marcam a citação das falas que teriam sido ditas pelo homem que o sinaleiro viu, como uma aparição.

4. Espera-se que os(as) estudantes percebam que inicialmente o sinaleiro havia confundido o narrador com uma espécie de aparição que ele viu anteriormente.

• Espera-se que os(as) estudantes percebam que a frase dita pelo narrador “Alô! Ai embaixo!” é a mesma frase que o sinaleiro ouviu da aparição, anteriormente.

5. A passagem “Afastando o lento toque de um dedo gelado a subir pela minha espinha” indica o medo sentido pelo narrador.

6. No trecho que vai de “expliquei-lhe que aquela imagem devia ser uma ilusão de óptica” até o final do fragmento, o narrador apresenta explicações plausíveis, ligadas ao “mundo real”.

#### 7. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47)

Espera-se que os(as) estudantes percebam que essa ambiguidade é própria do fantástico na literatura: as explicações oscilam entre o sobrenatural e o real.

## Texto 2

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP49, EF69LP53)

Essas explicações dadas pelo narrador são bastante convincentes e deveriam ter acalmado o sinaleiro, mas ocorre que ele ainda não havia terminado de contar o que aconteceu... Voltemos, então, a ouvi-lo!

### Texto 2

#### O sinaleiro (parte 2)

Tudo isso estava muito certo, respondeu ele, depois que já estávamos sentados por bons minutos, e já deveria ter pensado no vento e nos fios, ele que tantas vezes passara longas noites de inverno ali, sozinho e em vigília. Mas rogou-me atentar para o fato de que ainda não terminara.

Pedi desculpas, e ele lentamente acrescentou estas palavras, tocando em meu braço:

“Seis horas após a Aparição, aconteceu o famoso acidente desta Linha e durante dez horas os mortos e feridos foram trazidos de dentro do túnel, sobre o ponto em que estivera a imagem.”

Um calafrio desagradável subiu-me pelo corpo, mas fiz o possível para ignorá-lo. Era inegável, repliquei, que se tratava de uma coincidência notável e na medida certa para impressioná-lo. Mas era inquestionável que coincidências notáveis ocorriam sempre e que elas devem ser levadas em conta ao lidar com assuntos desse tipo. Embora eu certamente devesse admitir, acrescentei (pois julgava prever que ele iria contra-argumentar) que homens de bom-senso geralmente não incluem coincidências nas previsões dos acontecimentos cotidianos.

Ele novamente rogou-me que atentasse para o fato de que não terminara.

Novamente pedi desculpas por tê-lo interrompido.

“Isso”, disse ele, pondo a mão em meu braço de novo e olhando por sobre o ombro com olhos vazios, “aconteceu exatamente um ano atrás. Seis ou sete meses se passaram, e eu me recobrava da surpresa e do choque quando uma manhã, ao amanhecer, de pé naquela porta, olhei para a luz vermelha e vi o espectro novamente.” Ele parou, com um olhar fixo para mim.

“Ele gritou?”

“Não. Ficou em silêncio.”

“Ele acenou?”

“Não. Encostou-se ao poste da lanterna, com as duas mãos diante do rosto. Assim.”

Mais uma vez, segui seu gesto com os olhos. Era um gesto de luto. Já vi essa postura em figuras de pedra sobre túmulos.

“Você foi até ele?”

“Entrei e sentei-me, em parte para recobrar o domínio de meus pensamentos, em parte porque me sentia a ponto de desmaiar. Quando fui novamente até a porta, a luz do dia brilhava e o fantasma desaparecera.”

“Mas nada mais aconteceu? Foi tudo?”

Ele me tocou o braço com seu dedo indicador duas ou três vezes, acompanhando cada um desses gestos com uma inclinação da cabeça, aterrorizado.

“Naquele mesmo dia, quando um trem saiu do túnel, notei, numa janela do vagão para o meu lado, o que parecia uma confusão de mãos e de cabeças, e algo acenava. Eu o vi, a tempo de fazer um sinal para o foguista parar. Ele desligou e freou, mas o trem arrastou-se outras cento e cinquenta jardas ou mais. Corri para ele e, enquanto o acompanhava, ouvi gritos agudos e choros terríveis. Uma bela e jovem senhora morrera instantaneamente em um dos compartimentos e fora trazida para cá; deitaram-na neste chão, aqui, entre nós dois.”

Involuntariamente, recuei minha cadeira, enquanto meu olhar ia das tábuas para as quais ele apontava para ele próprio.

“Verdade, senhor. Verdade. Foi exatamente assim que aconteceu, estou lhe dizendo.”

Eu não conseguia pensar em nada para dizer, nada que conviesse, e minha boca estava muito seca. O vento e os fios receberam a história com um longo gemido de lamento.

Ele recomeçou. “Agora, senhor, ouça bem e avalie a perturbação de meu espírito.”

DICKENS, Charles. In: DOBRÁNSZKY, Enid Abreu (Prefácio, seleção e tradução). *Clássicos do sobrenatural*. São Paulo: Iluminuras, 2004. p. 139-150.

## O texto em construção

Organize-se em dupla e converse com seu(sua) colega sobre as questões a seguir. Elas foram pensadas especialmente para vocês perceberem as sensações do narrador diante do suposto mistério.

1. Que alteração ocorre com as reações do narrador diante dos novos acontecimentos contados pelo sinaleiro?
  - Em que passagem essa alteração fica clara?
2. Relembrem o jeito de referir-se a objetos e coisas pelo uso da figura de linguagem **personificação**.
  - a) Investiguem em dicionários impressos ou digitais os sentidos possíveis para o verbo **lamentar**.

## O texto em construção

1. Espera-se que os(as) estudantes percebam que o narrador não consegue mais argumentos lógicos para explicar as duas ocorrências.

• Ele afirma explicitamente isso em “Eu não conseguia pensar em nada para dizer, nada que conviesse, e minha boca estava muito seca”.

2a. Algumas acepções possíveis, conforme o *Dicionário Caldas Aulete* (disponível em: <http://www.aulete.com.br/>. Acesso em: 15 ago. 2022.): “1. Expressar(-se) por lamentos ou lamúrias. [int.: Aquele chato não para de se lamentar.] [tr. + de: Procurou o amigo para lamentar-se do fracasso amoroso.]; 2. Sentir angústia ou aflição por (algo); LASTIMAR [td.: Lamentava não poder ajudar a irmã.]; 3. Sentir aflição, angústia; afligir por; DEPLORAR [td.: Todos lamentavam aquela perda: ‘... que você lamenta e chora/a nossa separação.’ (Noel Rosa, ‘Último desejo’).”

Professor(a), caso os(as) estudantes consultem diferentes dicionários, aproveite para incentivar a comparação entre as acepções que os verbetes trazem.

## 2b. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP54, EF89LP37)

Espera-se que os(as) estudantes percebam que o narrador expressa nesses sons seu próprio sentimento em relação ao que ouviu do sinaleiro, diante da impossibilidade de dizer algo lógico para ele.

3. Espera-se que os(as) estudantes percebam que, contradizendo o que havia dito antes para o sinaleiro sobre o “grito imaginário” ser apenas efeito do vento nos fios, ele passou a atribuir a seres inanimados o gemido de lamento. É como se eles tomassem vida, assim como o espectro. O narrador passou a agir como quem estivesse com medo, sem raciocinar de maneira lógica.

4. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47) Resposta pessoal. Professor(a), acolha as hipóteses formuladas pelos(as) estudantes e ajude-os(as) a avaliá-las, tomando por base as pistas do texto. Assim, faça problematizações que os(as) levem a observar como, no relato do sinaleiro, sempre que ocorreu uma aparição, houve um acidente, e que, dado o pavor dele, possivelmente nova aparição tenha ocorrido, alarmando-o quanto à possibilidade de outro acidente.

### Texto 3

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP49, EF69LP53)

b) Como a personificação que ocorre em “O vento e os fios receberam a história com um longo gemido de lamento” ajuda a expressar o que o narrador passou a sentir?

### 3. Comparem estas falas do narrador.

I. “Quanto ao grito imaginário”, expliquei, “ouça apenas por um momento o vento nesse vale artificial enquanto falamos com vozes tão baixas e como ele faz dos fios do telégrafo uma harpa extremamente sonora!”

II. Eu não conseguia pensar em nada para dizer, nada que conviesse, e minha boca estava muito seca. O vento e os fios receberam a história com um longo gemido de lamento.

- Expliquem como a segunda atitude do narrador contradiz a primeira e o que isso revela de mudança na interpretação dele sobre o que estava acontecendo.

### 4. As duas aparições do fantasma estão no passado, em relação ao momento em que o sinaleiro conversa com o narrador. Entretanto, o sinaleiro ainda demonstra perturbação.

- Que hipóteses o leitor pode ter sobre isso? Por que, possivelmente, o sinaleiro ainda está perturbado?

Vamos conferir se suas hipóteses passaram perto ou não do que nos espera no conto?

### Texto 3

#### O sinaleiro (parte 3)

“O espectro voltou, uma semana atrás. Desde então, ele está lá, de quando em quando, intermitentemente.”

“Ao lado da lanterna?”

“Ao lado da lanterna de alerta.”

“O que ele parece estar fazendo?”

Ele repetiu, se possível com uma emoção e veemência maior, a gesticulação anterior de “Pelo amor de Deus, saia do caminho!”.

Depois continuou: “Não tenho paz ou tranquilidade por causa disso. Ele me chama, durante minutos seguidos, de uma forma angustiada, ‘Aí embaixo! Cuidado! Cuidado!’. Ele fica acenando para mim. Ele toca meu sininho...”.

Nesse momento, eu o interrompi. “Ele tocou seu sino ontem à noite, quando eu estava aqui e você foi até a porta?”

“Duas vezes.”

“Ora, veja”, disse eu, “como sua imaginação o engana. Meus olhos estavam no sino, e meus ouvidos atentos, e se estou vivo, ele NÃO

tocou então. Não, nenhuma vez, exceto do modo natural das coisas físicas, quando a estação comunicou-se com você.”

Ele balançou a cabeça. “Eu nunca me enganei, senhor. Nunca confundi a badalada do espectro com a humana. O badalar do fantasma é uma vibração estranha no sino que não provém de nada mais, e não afirmei que não se vê o sino balançar. Não surpreende que o senhor não o tenha ouvido. Mas eu ouvi.”

“E o espectro pareceu estar lá, quando você olhou para fora?”

“Ele estava lá.”

“Ambas as vezes?”

Repetiu com firmeza: “Ambas as vezes”.

“Você poderia ir até a porta comigo e procurá-lo agora?”

Ele mordeu o lábio inferior como se relutasse um pouco, mas levantou-se. Abri a porta e fiquei no degrau, enquanto ele se deteve na soleira. Ali estavam as altas paredes de pedras molhadas do entalho. Ali estavam as estrelas bem acima delas.

“Você o vê?”, perguntei-lhe, observando atentamente seu rosto.

Seus olhos estavam arregalados e fatigados; mas não muito mais do que haviam estado os meus quando os dirigira atentamente para o mesmo ponto.

“Não”, respondeu ele. “Ele não está lá.”

“Exatamente”, disse eu.

Entramos novamente, fechamos a porta e sentamo-nos. Eu estava pensando em como aproveitar essa vantagem, se é que podemos chamá-la assim, quando ele retomou a conversa de um modo tão direto, admitindo que não poderíamos discordar seriamente diante do fato, que senti estar em uma posição muito desfavorável.

“A esta altura o senhor compreenderá perfeitamente”, disse ele, “que o que me perturba de modo tão terrível é a pergunta: o que quer dizer o espectro?”

Eu não tinha certeza, disse-lhe eu, de tê-lo compreendido perfeitamente.

“Ele está me avisando do quê?”, disse ele, ruminando, os olhos no fogo e apenas de vez em quando os voltando para mim. “Qual é o perigo? Onde está o perigo? Há um perigo à espreita, em algum lugar na linha. Alguma terrível desgraça está para acontecer. Quanto a isso não há dúvida, nesta terceira vez, depois do que aconteceu antes. Mas com certeza isso me atormenta.

O que posso fazer?!”

Ele tirou seu lenço e enxugou as gotas de suor de sua testa febril.

“Se eu telegrafar: Perigo, para um dos lados ou para ambos, não posso alegar nenhum motivo para tanto”, continuou ele, enxugando as palmas das mãos. “Eu iria me arrumar problemas e não adiantaria nada. Eles pensariam que estou louco. O que sucederia seria isto: Mensagem ‘Perigo! Cuidado!’ Resposta: ‘Que Perigo? Onde?’ Mensagem: ‘Não sei. Mas, pelo amor de Deus, cuidado!’ Eles me demitiriam. O que mais poderia fazer?”

Seu sofrimento causava grande pena. Era a tortura mental de um homem consciencioso, oprimido intoleravelmente por uma responsabilidade ininteligível que envolvia vidas.

“Quando ele ficou pela primeira vez sob a luz de perigo”, continuou, afastando da testa seus cabelos escuros e esfregando as mãos pelas têmporas, num gesto de desespero febril, “por que não me dizer onde esse acidente devia acontecer — se ele devia acontecer? Por que não me dizer como ele poderia ter sido evitado — se ele pudesse ser evitado? Quando, de sua segunda aparição, ele escondeu o rosto, por que, em vez disso, não me disse ‘Ela vai morrer. Diga-lhes para mantê-la em casa’? Se ele viesse, nessas duas ocasiões, apenas para me mostrar que seus avisos eram verdadeiros e, portanto, para preparar-me para o terceiro, por que simplesmente não me avisar agora? E eu, Deus me ajude, um simples e pobre sinaleiro neste lugar solitário! Por que não ir até alguém com credibilidade e poder para agir?!”

Quando o vi nesse estado, compreendi que, em favor do pobre homem, assim como para a segurança do público, o que me cabia fazer no momento era acalmá-lo. Consequentemente, deixando de lado toda discussão entre nós sobre o que era real e o que não era, argumentei com ele que quem quer que exercesse tão conscienciosamente sua função fazia-o bem, e que ao menos para seu consolo ele compreendia seu dever, embora não compreendesse essas aparições malditas. Nesse esforço eu me saí muito melhor do que na tentativa de convencê-lo de que estava errado. Ele ficou calmo; as ocupações inerentes a seu posto, à medida que a noite avançava, começaram a requisitar cada vez mais sua atenção, e eu o deixei às duas da manhã. Eu me ofereci para ficar a noite toda, mas ele absolutamente não quis.

Que eu mais de uma vez olhei para trás, para a luz vermelha, enquanto subia pelo caminho, que eu não gostava da luz vermelha e que teria dormido muito mal se minha cama estivesse sob ela são fatos que não vejo motivo para esconder. Nem gostei das duas sequências do acidente e da moça morta. Não vejo motivo para esconder isso também.

Mas o que mais me ocupava o pensamento era a reflexão sobre como deveria agir, agora que me fora feita uma tal revelação.

Eu verificara que o homem era inteligente, atento, escrupuloso e pontual; mas por quanto tempo ele continuaria assim, nesse estado

de espírito? Apesar de sua posição subordinada, ele tinha uma responsabilidade da maior importância. Gostaria eu (por exemplo) de apostar minha própria vida nas possibilidades de ele continuar a executá-la com perfeição?

Incapaz de superar uma sensação de cometer de certa forma uma traição se comunicasse aos seus superiores na Companhia o que ele me dissera, sem primeiro ter uma conversa franca e propor uma solução intermediária para ele, resolvi por fim oferecer-me para acompanhá-lo (e também guardar segredo por uns tempos) ao melhor médico especialista que pudessemos consultar na região e pedir sua opinião. Uma mudança no seu turno de serviço ocorreria na noite seguinte, segundo ele me informara; ele estaria livre uma hora ou duas após o amanhecer e voltaria logo depois do anoitecer. Tínhamos marcado nosso encontro conforme esse esquema.

DICKENS, Charles. In: DOBRÁNSZKY, Enid Abreu (Prefácio, seleção e tradução). *Clássicos do sobrenatural*. São Paulo: Iluminuras, 2004. p. 139-150.

### Converse com a turma

1. Suas hipóteses a respeito de por que o sinaleiro continuava perturbado se confirmaram?
2. Você sabe o que é um dilema? Que dilema o narrador experimenta?
3. Que importância você atribui ao conto também como uma forma de colocar em questão as condições de trabalho do sinaleiro? Por quê?

Leia a parte final do conto e reflita sobre os efeitos que a narrativa buscou causar em você.

### Texto 4

#### O sinaleiro (parte 4)

A noite seguinte estava agradável, e eu saí cedo de casa, a fim de desfrutá-la. O sol ainda não se pusera quando atravessasse a calçada próxima do topo do entalhe profundo. Eu estenderia minha caminhada por uma hora, disse comigo, meia hora para ir e meia hora para voltar, e então já seria hora de ir à cabina do meu sinaleiro.

Antes de prosseguir meu passeio, pisei na borda e mecanicamente olhei para baixo, no lugar de onde o vira pela primeira vez. Não consigo descrever o calafrio que me percorreu quando, junto à boca do túnel, vi o vulto de um homem, com sua manga esquerda sobre os olhos, acenando veementemente com o braço direito.

### Converse com a turma

#### HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP46)

Professor(a), as questões a seguir permitem que os(as) estudantes aprimorem as chamadas capacidades de apreciação ética, simulando posicionamento diante do dilema vivenciado pelo narrador. Por essa razão, sugerimos que a discussão seja coletiva, configurando uma roda de conversa. Procure envolvê-los(as) na atividade e evite manifestar de imediato sua posição. Pelo contrário, procure fazer o exercício de sempre contra-argumentar, para que eles(as) enxerguem os diferentes valores envolvidos e quão parcial seria necessariamente cada uma das decisões. Assim, a decisão de denunciar as condições mentais do sinaleiro, para evitar acidentes, acarretaria traição à confiança depositada por ele no narrador e possíveis prejuízos, como até mesmo sua demissão do trabalho. O fato de omitir as condições do sinaleiro, por outro lado, poderia ser um ato irresponsável, uma vez que a provável ocorrência de um acidente poderia causar várias mortes.

1. Resposta pessoal.
2. Espera-se que os(as) estudantes percebam que o narrador estava dividido entre comunicar o estado de espírito do sinaleiro a seus superiores, traindo sua confiança e possivelmente prejudicando-o, ou manter sua confiança, mas colocando a segurança de outras pessoas em risco.
3. **HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP21)** Resposta pessoal. Incentive diferentes estudantes a se posicionarem sobre o conteúdo social que perpassa o conto, como forma de expor as condições de trabalho degradantes dos sinaleiros.

### Texto 4

#### HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP49)

Professor(a), como os(as) estudantes puderam acompanhar a leitura do texto até aqui, sugerimos que esta parte seja lida individual e silenciosamente.

O indizível horror que me sufocava passou num minuto, pois logo vi que esse vulto era de fato um homem e que havia um pequeno grupo de outros homens em pé a uma pouca distância dali, para quem ele parecia estar encenando o gesto que fizera. A luz de perigo ainda não estava acesa. Junto ao poste, estava uma pequena tenda baixa, que nunca vira antes, com suportes de madeira e lona. Não parecia maior do que uma cama.

Com uma sensação inelutável de que havia algo errado — com um súbito medo do sentimento de culpa pelo erro fatal de ter deixado o homem ali e não ter feito com que enviasse alguém para supervisorná-lo ou corrigir o que ele fazia —, desci o caminho chanfrado o mais depressa que pude.

“O que aconteceu?”, perguntei aos homens.

“O sinaleiro foi morto esta manhã, senhor.”

“Não é o homem daquela cabina, é?”

“É sim, senhor.”

“O homem que conheço?”

“O senhor o reconhecerá, se o conhecia”, disse o homem que era um porta-voz, descobrindo solenemente sua própria cabeça e levantando uma ponta da lona, “pois seu rosto não se alterou.”

“Meu Deus! Como isso aconteceu, como isso aconteceu?”, perguntei, virando para um e para outro, enquanto a cabina era novamente fechada.

“Ele foi morto por uma locomotiva, senhor. Ninguém na Inglaterra conhecia melhor seu trabalho do que ele. Mas, não se sabe por quê, ele não saiu do trilho externo. Foi em pleno dia. Ele havia acendido a luz e tinha na mão a lanterna. Quando a locomotiva saiu do túnel, ele estava de costas para ela e foi atingido. Aquele homem ali estava no comando e mostrando como aconteceu. Mostre a este cavalheiro, Tom.”

O homem, que usava uma capa tosca e escura, recuou para o lugar onde estivera antes, junto à boca do túnel.

“Depois da curva do túnel, senhor”, disse ele, “eu o vi no fim, como que numa luneta. Não deu tempo de diminuir a velocidade, e eu sabia que ele era muito cuidadoso. Como ele pareceu não ouvir o apito, eu desliguei a máquina quando estávamos próximos dele e chamei-o o mais alto que pude.”

“O que você disse?”

“Eu disse: Alô, aí embaixo! Cuidado! Cuidado! Pelo amor de Deus, saia do caminho!”.

Levei um choque.

“Ah!, foi horrível, senhor. Eu não parei de gritar para ele. Pus meu braço na frente dos olhos, para não ver, e acenei este outro até o último momento; mas de nada adiantou.”



Para não prolongar a narrativa com detalhes acerca de algumas das estranhas circunstâncias mais do que de outras, posso, ao encerrá-la, sublinhar a coincidência de que o alerta do maquinista da locomotiva incluía não apenas as palavras que o infeliz sinalheiro repetira para mim e que dizia persegui-lo, mas também as palavras que não ele, mas eu próprio associara e apenas mentalmente — ao gesto que ele imitara.

DICKENS, Charles. In: DOBRÁNSZKY, Enid Abreu (Prefácio, seleção e tradução). *Clássicos do sobrenatural*. São Paulo: Iluminuras, 2004. p. 139-150.

### Converse com a turma

1. Você esperava esse final para o conto? O que achou desse desfecho?
2. Além de um acontecimento sobrenatural, quais explicações lógicas poderiam ter sido dadas para o que aconteceu com o sinalheiro, considerando as condições de trabalho dele?
3. Em sua opinião, o que faz com que, apesar das explicações lógicas cabíveis, o conto cause sensações como medo e espanto?
  - Qual frase, repetida ao longo da narrativa, ajuda a criar essa sensação?

Gostou do estilo de Charles Dickens? Quando quiser, procure mais obras de autoria desse escritor em *sites* e bibliotecas. Há filmes inspirados em seus textos, como uma versão cinematográfica do conto fantástico “Um conto de Natal”, escrito em 1843. Leia a sinopse do filme em “Vale a pena ver!” e decida se quer assistir.

### Vale a pena ver!

*Os fantasmas de Scrooge*, EUA, 2009.

Direção de Robert Zemeckis.

Ebenezer Scrooge (Jim Carrey) é milionário e muito mesquinho. Como o dinheiro é tudo com o que ele se importa, despreza datas como o Natal. No ano em que seu sócio morre, porém, Ebenezer recebe a visita dos fantasmas do Natal do passado, do presente e do futuro, que mostram a ele as consequências de suas atitudes do passado e do presente e o que pode acontecer a ele no futuro.



Cena do filme *Os fantasmas de Scrooge*. Direção de Robert Zemeckis, 2009. EUA.

### Converse com a turma

**HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP46)**

1. Resposta pessoal.

**2. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP44)**

Resposta pessoal. Caso seja necessário, faça problematizações que apoiem os(as) estudantes a resgatarem as informações a respeito das difíceis condições de trabalho dos sinalheiros, que puderam conhecer em “Antes da leitura: o que era e o que fazia um sinalheiro”, e que relacionem o estresse mental em que o trabalhador se encontrava com o fato de, assustado com a imaginação perturbada, não ter prestado atenção nos sinais reais de perigo. Lembre os(as) estudantes de que, no início do conto, o sinalheiro também tivera medo do narrador, achando que fosse a aparição.

**3. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47)**

Resposta pessoal. Professor(a), se necessário, ajude os(as) estudantes a perceberem como a narrativa explora estratégias de coincidências, antecipando acontecimentos que, de alguma maneira, se confirmam.

- “Alô! Ai embaixo!”.

### Vale a pena ver!

**HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP45, EF89LP33)**

## Oficina de leitura e criação

Professor(a), nesta oficina, os(as) estudantes poderão trabalhar em grupos maiores, aprimorando, assim, a colaboração e a comunicação. Será importante você discutir previamente os desafios e as oportunidades de trabalhar com pessoas diferentes daquelas com quem eles(as) estão mais habituados(as), problematizando a atividade e buscando formas de torná-la bastante produtiva e facilitadora da aprendizagem e do desenvolvimento para todos(as). Cada grupo se organizará em três subgrupos, de modo que, de acordo com seus interesses, os(as) estudantes possam ficar mais diretamente responsáveis por uma destas tarefas: equipe de interpretação, equipe de pesquisa para a paisagem sonora, equipe de captação e de edição de som. O esperado é que, pela colaboração em cada grupo e entre os grupos de trabalho, se chegue a gravações de leituras bem expressivas do conto, combinadas com sons, ruídos e barulhos que ajudem a imaginar uma paisagem sonora para a história. Preveja as estratégias, os recursos e os espaços do contexto escolar necessários à realização da atividade e construa um cronograma com a turma para cada uma das etapas.

### Leituras e paisagens sonoras de “O sinaleiro”

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP23, EF69LP49, EF69LP53, EF69LP54, EF89LP32)

#### Vale a pena ver!

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP45)

## Oficina de leitura e criação

### Leituras e paisagens sonoras de “O sinaleiro”

#### Condições de produção

##### ■ O quê?

Leituras expressivas do conto, explorando a entonação, o ritmo e as pausas para sugerir efeitos de sentido; gravação dessas leituras, combinadas a sons, ruídos e barulhos que ajudem a imaginar uma paisagem sonora para a história.

##### ■ Para quem?

Para a própria turma, de forma que ela possa ampliar o exercício da colaboração e da criatividade, na autoria de paisagens sonoras para o conto, com recursos de sonoplastia. Além disso, vocês poderão circular as leituras para outros ouvintes/leitores pelas redes sociais.

Enquanto você lia o conto “O sinaleiro”, certamente pensou em sons e barulhos, imaginando a paisagem sonora onde se passava a história.

#### Paisagem sonora

Conceito criado pelo músico-educador canadense Murray Schafer, a **paisagem sonora** é o nosso ambiente sonoro, o sempre presente conjunto de sons, agradáveis e desagradáveis, fortes e fracos, ouvidos ou ignorados, com os quais vivemos. Do zumbido das abelhas ao ruído de uma explosão, esse vasto compêndio, sempre em mutação, de cantos de pássaros, britadeiras, música de câmara, gritos, apitos de trens, buzinas de automóveis e barulho de chuva tem feito parte da existência humana por uma representação singular de determinados ambientes acústicos e, por consequência, pela impregnação de sentidos no lugar.

Fonte: SCHAFER, Murray. *A afinação do mundo*. 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2011.

No teatro e no cinema, as paisagens sonoras são ficcionalmente construídas graças à sonoplastia, que explora sons, músicas e mesmo pausas de silêncio, para sugerir acontecimentos, sentimentos, emoções etc.

Que tal dar vida às paisagens sonoras que você imaginou para o conto “O sinaleiro” e produzir uma gravação de leitura bem expressiva dele, introduzindo efeitos de sonoplastia?

#### Vale a pena ver!

**Vermelho como o céu, Itália, 2006.**

**Direção de Cristiano Bortone.**

Mirco é um jovem italiano de 10 anos apaixonado pelo cinema que perde a visão após um acidente. Vai estudar em um instituto para deficientes visuais, na cidade de Gênova, na Itália, onde descobre um velho gravador e passa a criar histórias sonoras. Baseado na história real de Mirco Menacci, um renomado editor de som do cinema italiano.



Cena do filme **Vermelho como o céu**. Direção de Cristiano Bortone, 2006. Itália.

## Como fazer?

### 1. Para organizar o grupo

A turma será organizada em quatro grupos de trabalho, um para cada parte do texto, como trabalhamos no capítulo. Esta será uma ótima oportunidade para você conhecer melhor colegas com quem tenha tido pouco contato. Cada grupo se dividirá em três subgrupos, que formarão equipes que ficarão responsáveis por:

- a) **Equipe de interpretação:** fará a leitura do texto, com bastante expressividade, sugerindo sentidos pela entonação, pelo ritmo e pelas pausas. Atenção às vozes que compõem o texto em seus diferentes tempos: narrador e personagens.
- b) **Equipe de pesquisa para a paisagem sonora:** imaginará sons, ruídos e barulhos de coisas, bichos, gente, meios de transporte e máquinas, que podem ser associados a passagens do texto. Investigará e experimentará formas de produzir esses sons, ruídos e barulhos, usando a boca, o corpo, objetos diversos, instrumentos etc.
- c) **Equipe de captação e edição de som:** gravará as leituras e os sons com um *smartphone* e, com a orientação do(a) professor(a), salvará o arquivo final em um espaço digital comum (um *drive* em nuvem, uma pasta em um PC da escola, um *pendrive*, por exemplo). Se quiser, essa equipe poderá também usar *softwares* de edição de som, explorando outros efeitos. Para isso, poderá utilizar conhecimentos que membros do grupo já tenham ou investigar tutoriais na internet.

Lembrem-se de que cada subgrupo responde por uma frente de trabalho, mas tudo deve ser discutido e decidido por todos(as), de modo que as decisões finais sejam resultado de um processo coletivo.

### 2. Antes da gravação

Ensaiem bastante, até que as falas alcancem a expressividade desejada e o texto “ganhe vida”!

Nas passagens do texto escolhidas para a produção de paisagens sonoras, produzam ou reproduzam os sons, os ruídos e os barulhos escolhidos e avaliem se estão expressando o que querem ou se desejam fazer ajustes.



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

**3. Para a gravação**

Escolham um lugar silencioso para a gravação. Testem o equipamento que usarão (um *smartphone* pode ser a estratégia mais simples). Gravem e escutem para ver se a qualidade do áudio ficou boa e se tudo saiu como planejaram. Se necessário, regravem.

**4. Avaliando**

Durante todo o processo, orientem-se pela ficha de apoio à produção textual – a leitura e a produção de vocês são uma produção de texto multimodal, com recursos da oralidade e da sonoplastia.

Ficha de apoio à produção e à avaliação das leituras e paisagens sonoras
<b>O texto atendeu aos critérios de:</b>
<b>1. Adequação à proposta</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzimos leituras expressivas do conto e paisagens sonoras para ele? Compartilhamos essa leitura com a turma? Ouvimos com interesse as leituras e as paisagens produzidas pelos outros grupos?</li> </ul>
<b>2. Leitura e produção da paisagem sonora</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) A leitura que produzimos é expressiva, provoca o interesse, a imaginação do ouvinte?</li> <li>b) A divisão entre nós é significativa: respeita as vozes e os diferentes tempos trabalhados na narrativa?</li> <li>c) Conseguimos uma entonação que expressa as sugestões do que narrador e personagem estão sentindo? Exploramos ritmos e pausas com intencionalidade?</li> <li>d) Conseguimos identificar nas passagens do conto as sugestões para imaginarmos uma paisagem sonora?</li> <li>e) Escolhemos sons, ruídos e barulhos que ajudam a expressar essa paisagem sonora?</li> </ul>
<b>3. Uso de recursos tecnológicos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usamos com autonomia recursos para gravar e, depois, editar a leitura e a paisagem sonora?</li> </ul>
<b>4. Autoria coletiva</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Buscamos nos entender de modo respeitoso e interessado na aprendizagem colaborativa, ouvindo-nos com atenção e abertura para a opinião do(a) outro(a)?</li> <li>b) Cumprimos as responsabilidades de nossa equipe na colaboração?</li> </ul>

**5. Para curtir as paisagens sonoras produzidas pela turma**

Nos momentos finais de algumas aulas, combinem de ouvir, na sequência de cada etapa de produção, o trabalho dos grupos. Depois, conversem sobre as escolhas de cada grupo, do que mais gostaram e por quê.

6. Curtindo e circulando as leituras. Ouçam as leituras produzidas por todos(as) e discutam coletivamente as diferentes escolhas feitas para as paisagens sonoras: os sons, barulhos, ruídos escolhidos usados; os efeitos de sentidos que ganharam na leitura.

Combinem se cada grupo circulará sua leitura ou se querem circular todas as partes juntas pelas redes sociais.

Decidam: querem publicar nas redes sociais da escola ou nas redes de vocês?

Com apoio do(a) professor(a), produzam coletivamente um comentário, resumindo o enredo do conto (sem dar *spoiler*) e contando da produção que fizeram com ele, para circular com as leituras:

- O que vocês quiseram alcançar com a produção.
- Qual é o conto lido, quando ele foi escrito e quem é seu(sua) autor(a).
- O que vocês desejam despertar no(a) ouvinte.



### O que levo de aprendizagens deste capítulo

1. O que você achou de conhecer mais sobre contos fantásticos, refletindo sobre as estratégias narrativas que criam efeitos de mistério?
2. Gostou de ler um pouco da literatura de Edgar Allan Poe e de Charles Dickens?
3. E como foi a experiência de trabalhar com outros(as) colegas na produção de paisagens sonoras? O que você acha que aprendeu e desenvolveu com essa atividade?

## Galeria

**HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP32, EF69LP45, EF69LP46, EF69LP53, EF89LP33)**

Professor(a), esta seção favorece a formação de leitores(as), orientando escolhas com critérios e mobilizando a autonomia dos(as) estudantes nesse processo, conforme seus interesses e suas preferências. Ela também possibilita a vivência significativa de práticas do campo artístico-literário: consulta a resenhas, comentários, leituras de reportagens especializadas, escuta de palestras, de leituras expressivas, entre outras. Reserve em seu planejamento tempo para que os(as) estudantes partilhem as experiências leitoras que terão em uma roda de leitura e combine com eles(as) previamente o cronograma para que escolham o conto. Com base em sua avaliação diagnóstica da turma, acompanhe de modo especial os(as) estudantes que não tenham em seus contextos familiares condições de fazer a atividade e busque alternativas para que possam se sentir acolhidos e apoiados para realizá-la no contexto escolar.

Mobilize os(as) estudantes a retomarem a galeria que produziram no ano anterior, se tiverem tido essa experiência, ou a produzirem arquivos pessoais, em que possam fazer livremente anotações de leituras, em esquemas, resumos, comentários, citações. Ao registrarem e significarem experiências leitoras, 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.

### **A literatura fantástica na sua galeria**

Professor(a), retome com os(as) estudantes como combinar palavras-chave, para precisar a busca em navegadores pela internet e analisar se os *sites* são confiáveis e seguros. Se for mais adequado a seu contexto escolar, você pode promover essa atividade na escola, usando a estratégia de estações de aprendizagem, sendo importante que os(as) estudantes tenham ao menos um computador com acesso à internet por estação e que estejam com suas galerias.

## GALERIA

### Uma galeria para chamar de sua: fazendo anotações de suas experiências de leituras

Você já tem sua galeria de leituras? É hora de atualizá-la! E se não tiver, é hora de usar a criatividade: Você pode estilizar um caderno já usado, comprar uma pasta, abrir um arquivo digital. Nessa galeria, você registrará suas descobertas como leitor(a). Para iniciar, reflita sobre como você se vê em seu processo de formação como leitor(a) e faça registros. Você pode se basear neste esquema para fazer isso:

Quantos livros tenho lido por escolha própria por mês?

Que gêneros tenho buscado mais (HQ, contos, infantojuvenil, peças, mangás, poesia etc.)

O que ainda não experimentei ler, mas gostaria?

Como tenho chegado aos títulos que escolho: indicação do professor, de algum familiar, de um colega?

Como tenho buscado e consultado a opinião de outros leitores: por meio de comentários, resenhas, *booktubers* etc.?

Como tenho partilhado minhas leituras com outros leitores: comentários, resenhas, participação em redes de leitores, eventos da biblioteca etc.

### A literatura fantástica na sua galeria

Que tal aumentar seu repertório de leituras de narrativas fantásticas, levantando e analisando informações e opiniões sobre a literatura de Murilo Rubião e, depois, escolhendo um conto dele para ler com autonomia?

#### Como fazer?

1. Combine palavras-chave em seu navegador, escolha fontes seguras (canais de bibliotecas, de instituições artístico-culturais, de editoras, entre outros), para acessar conteúdos em diferentes gêneros (reportagens, palestras, textos expositivos, entrevistas etc.), que o(a) apoiem no levantamento das seguintes informações:
  - Quem foi o escritor Murilo Rubião e qual sua importância na literatura em língua portuguesa?
  - O que caracteriza sua literatura?
  - Quantos e quais contos ele escreveu ao longo de sua carreira?



2. Organize em sua galeria um mapa mental com as informações que levantou. Se quiser, inspire-se neste:

3. Busque em comunidades de leitores, canais de *booktubers*, *blogs* de literatura, entre outras possibilidades, comentários e resenhas sobre os contos do autor que mais despertaram seu interesse. Com base na apreciação dos outros leitores, escolha um para ler.
4. Com a ajuda do(a) responsável, busque formas de acesso ao conto: empréstimo em bibliotecas, empréstimo de amigos(as) e familiares, trocas de títulos em comunidades de leitores, leitura de versão digital disponíveis em *blogs* literários, entre outras possibilidades.

### Como fazer?

4. Professor(a), identifique estudantes que não terão possibilidade de apoio de responsável para escolher e ter acesso aos contos. Se possível, vale a pena providenciar nos acervos locais (da escola, da biblioteca local e/ou de instituições parceiras) as edições para público infantojuvenil (Positivo, 2017) dos contos **Bárbara**, **O edifício**, **Teleco**, **o coelhinho** (Prêmio Jabuti, 2017). Elas são ilustradas, respectivamente, por Marilda Castanha, Odilon Moraes, Nelson Cruz e Odilon Moraes, permitindo explorar também os efeitos de sentidos dessa arte nas narrativas.

6. Esta é uma ótima oportunidade para você acompanhar mais de perto os(as) estudantes que precisam aprimorar a fluência leitora, tendo escuta de seus ensaios e trazendo sugestões para que melhorem a expressividade em algumas passagens. É importante que eles(as) se sintam acolhidos(as) e mobilizados(as) a experimentarem com intencionalidade recursos da oralidade na leitura.

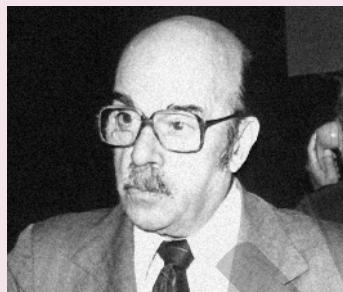
### **Compartilhando suas experiências com outros leitores**

Professor(a), esta seção permite 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(as), tais como <https://livalivro.com.br/> (que permite a troca de livros); <https://www.skoob.com.br/> (em que os(as) participantes organizam suas leituras e podem publicar comentários e resenhas); e <https://www.instagram.com/grifeinumlivro/> (em que leitores(as) compartilham citações de seus livros preferidos). Acessos em: 15 ago. 2022. 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 os(as) estudantes conhecerem e participarem das redes: em atividade extraclasse, com autorização e supervisão dos responsáveis ou na sala de aula, sob sua supervisão, usando 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 os(as) estudantes acompanhem e aprendam com o seu processo.

5. Leia o livro e responda: O que você achou mais criativo e surpreendente no conto? Que passagem você gostaria de citar para exemplificar a literatura fantástica de Murilo Rubião? Por que a escolheu?
6. Ensaie sua leitura, usando com intencionalidade a entonação e as pausas, imprimindo ritmo, e seu comentário, buscando uma fala clara e expressiva, para aproveitar bem o momento de participação em uma roda de leitura com os(as) colegas de turma e o(a) professor(a).

#### **Vale a pena ver!**

No *blog* do Instituto Moreira Salles (IMS), você encontra conteúdos (texto expositivo, entrevista com especialista, leitura expressiva do conto fantástico “Teleco e o coelhinho”) em comemoração ao centenário de nascimento do escritor Murilo Rubião. Combine palavras-chave em um navegador, para localizar e acessar o *blog*, e avalie quais conteúdos podem interessar a você.



FOLHAPRESS

### **Compartilhando suas experiências com outros leitores**

Você já faz parte de redes em que leitores partilham suas experiências de leituras? Por meio delas é possível vivenciar práticas como: organizar virtualmente “estantes”; compartilhar livros já lidos; manifestar gostos e preferência; publicar comentários e resenhas; fazer *posts* com citações dos livros lidos; interagir com outros leitores e até trocar livros. Se você já participa de alguma comunidade, publique seu comentário sobre a experiência de leitura com o conto de Murilo Rubião. Se quiser participar, peça orientação do(a) professor(a) e apoio do(a) responsável para ter um perfil e publicar seu comentário sobre o conto lido.



SIMONE ZASCHARQUIVO DA EDITORA



## LiTERatitudes

Que tal participar de uma sessão de cinedebate, com exibição e discussão do curta (filme de curta duração) **O sinaleiro**? Observe o cartaz e leia a sinopse que a produtora do filme disponibiliza em seu *site*. Depois, converse com a turma e o(a) professor(a):

### Vale a pena ver!



**O Sinaleiro** é um curta-metragem inspirado livremente no conto homônimo de Charles Dickens, nunca antes filmado para o cinema e que chega às telas em um filme dirigido por Daniel Augusto, também diretor de **Albatroz** (2019) e **Não Pare na Pista** (2014).

Segundo Ítalo Calvino, esta obra é uma das narrativas mais importantes da história da literatura fantástica. Nesta história tensa, vemos um homem diante dos seus medos internos, que vive em uma paisagem ferroviária desolada e enfrenta com incredulidade acontecimentos sobrenaturais.

Com estreia oficial no Festival de Toronto de 2015, o curta foi premiado em eventos como:

**Festival Luz de Fotografia (Argentina, 2016)** – Melhor Fotografia

**Prêmio ABC 2016** – Melhor Direção de Fotografia

**Fest Aruanda 2015** – Melhor Som, Fotografia e Montagem

Fonte: IMGContent. **O Sinaleiro**. Disponível em: <https://imgcontent.com.br/projetos/o-sinaleiro/>. Acesso em: 8 abr. 2022.

### Converse com a turma

1. O que significa dizer que é inspirado livremente no conto homônimo?
  - Com base nessa informação, que expectativas devemos criar em relação ao curta?
2. Que linguagens são importantes em uma narrativa audiovisual?
  - Quais prêmios o curta recebeu?
3. Observe a personagem no centro do cartaz.
  - a) Em que personagem do conto, possivelmente, ele se inspirou?
  - b) O que você observou para concluir isso?
  - c) Que efeitos o uso de luz e sombra provocam nessa fotografia?

## Literatitudes

**HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP23, EF69LP46, EF69LP49, EF89LP32, EF89LP33, EF89LP34)**

Professor(a), antevêja o espaço da escola (ou de uma instituição que possa ser parceira) adequado à exibição do curta **O sinaleiro**, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=gnnRhOUIL1Q>. O trabalho é baseado no conto homônimo de Charles Dickens, lido processualmente pela turma, e está disponível para acesso gratuito no canal de vídeos da produtora e em seu *site*: <https://imgcontent.com.br/projetos/o-sinaleiro/>. Acesso em: 15 ago. 2022. Com direção de Daniel Augusto, o curta recebeu prêmios pelos trabalhos de fotografia, som e montagem. A oportunidade de analisar as escolhas e usos feitos dessas linguagens permitirá aos(as) estudantes conhecerem mais das particularidades das narrativas audiovisuais e compreender que, mesmo em diálogo com um texto literário, o texto cinematográfico é sempre uma nova criação, com maior ou menor liberdade em relação ao roteiro, mas, especialmente, com outros “modos” de narrar, em que o trabalho com as imagens, seus ritmos e os sons é essencial.

### Converse com a turma

1. Espera-se que os(as) estudantes se abram para possibilidades de recriação da história, antevendo que não se trata de mera transposição para as telas.

2. Em diálogo com os saberes dos(as) estudantes, destaque: a linguagem da fotografia, a música, o trabalho com outros sons, o figurino das personagens, os elementos de cenografia na caracterização dos espaços e também o texto verbal, nos diálogos das personagens. Explique como, em uma boa realização audiovisual, as escolhas dos recursos dessas linguagens é sempre intencional e como todas elas se relacionam, em uma realização única, no “texto” audiovisual.

• Festival Luz de Fotografia (Argentina, 2016) – Melhor Fotografia; Prêmio ABC 2016 – Melhor Direção de Fotografia; Fest Aruanda 2015 – Melhor Som, Fotografia e Montagem.

3a. Espera-se que os(as) estudantes percebam que muito possivelmente a personagem do cartaz inspira-se na personagem “o sinaleiro”, do conto de Charles Dickens.

3b. O lugar em que vive a personagem e sua expressão de assustado, olhando para fora, sugerem relações com as condições de moradia do sinaleiro (uma cabana) e seu estado mental de perturbação, susto.

3c. Espera-se que os(as) estudantes percebam que a luz focada no centro coloca em evidência a mesa da personagem, seus objetos, já a falta dela no entorno cria uma sensação de mistério, suspense.

## Preparando-se para a sessão

Professor(a), mobilize a turma para uma releitura silenciosa e integral do conto que foi trabalhado processualmente no capítulo anterior. Destaque como, ao contrário de textos em gêneros de outros campos, os textos literários nunca se esgotam em uma primeira leitura. Pelo contrário, são trabalhos de linguagem feitos para serem apreciados e curtidors em diferentes momentos, por meio das releituras.

## Durante a exibição do curta

Professor(a), em diálogo com o que os(as) estudantes observarem e analisarem, destaque como a sonoplastia é bem rica, em contraste com o absoluto silêncio em que vive a personagem. Até o barulho de seus passos é captado, o que também sugere que ele está em um lugar isolado e ermo. A repetição de cenas, como a goteira no balde, a movimentação de vermes colecionados em um vidro, o alimentar-se, o passatempo com a escultura em palitos de fósforos, o ato de passar a roupa, vão marcando um ritmo, sugerindo a absoluta previsibilidade e rotina nas ações da personagem. A partir de uma aparição fantasmagórica (ou assim vista pela perspectiva da personagem), outros acontecimentos vão quebrando essa rotina: o entupimento do vaso e a inundação da cabana com a água de esgoto, o consequente adoecimento por ter entrado em contato com essa água, o estado febril (a ponto de não conseguir esculpir) e, finalmente, a perda de percepção do perigo, adentrando o túnel no momento de passagem do trem. Destaque como o curta mantém a ambiguidade central no conto, porque tanto assistimos a uma personagem com condições de vida, trabalho e moradia comprometedoras de sua saúde, inclusive a mental, como vemos, pela perspectiva da personagem assumida pela câmara, algo supostamente sobrenatural.

## Após a exibição do curta

Combine com a turma formas de participação e incentive diferentes estudantes a se posicionarem.

## LiTERatitudes

### Preparando-se para a sessão

Releia, com autonomia, o conto *O sinaleiro*, observando o trabalho de linguagem e imaginando como algumas passagens poderiam ser recriadas pela fotografia e pela sonoplastia (trabalho com os sons).

### Durante a exibição do curta

Assista ao curta, observando e fazendo anotações:

1. Como é a paisagem sonora: que sons, barulhos, ruídos se repetem?
  - Que sensações essa paisagem causa?
2. Que repetições de imagens e ações da personagem acontecem?
  - O que isso expressa sobre o ritmo de vida dela, seu trabalho?
3. Que acontecimentos tiram a personagem de seus costumes?
  - Como o espectador percebe que a personagem adocece?
4. Por que provavelmente o curta não usa a linguagem verbal oral?
  - Que sensações isso causa?

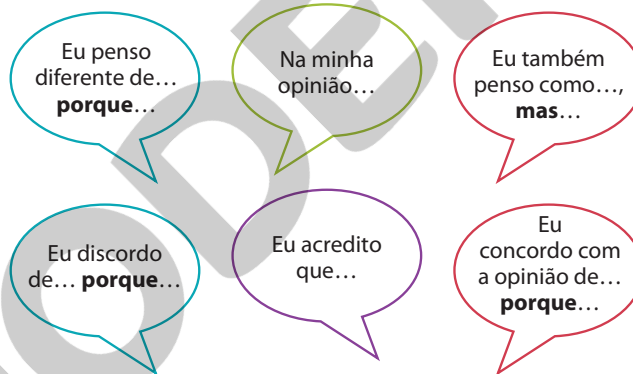
### Após a exibição do curta

Discuta, argumentando com análise das escolhas e do trabalho de linguagem feitos no curta, as seguintes questões com os(as) colegas:

*Como o curta recria o conto de Charles Dickens?*

*O resultado é ou não um bom diálogo com o conto? Por quê?*

Escute atentamente a opinião dos(as) colegas e dialogue com ela. Você pode: concordar e ampliar o que eles(as) trouxeram ou discordar e dar outra opinião, mas sempre de modo respeitoso, usando expressões linguísticas que expressem isso.



ERICSON GUILHERME LUCIANO ARQUIVO DA EDITORA

## Capítulo

# 3

## Períodos compostos: coordenação e subordinação

### O que você poderá aprender

Nos anos anteriores, você aprendeu que toda frase tem sentido completo e pode ou não conter verbo. Quando apresenta um ou mais verbos, ela é chamada de oração.

1. Que nome damos à frase que contém uma ou mais orações?
2. Quais palavras são usadas para ligar uma oração à outra?
3. Que tipos de relação podem existir entre as orações que compõem uma frase?

### Tópico 1 – Período simples e período composto

- Observe a charge.

Sónoticiaboa

Arisson Tavares



ARISSON, Tavares. Disponível em: <http://www.sonoticiaboa.com.br/2018/07/22/julgar-menos-aceitar-mais/>. Acesso em: 5 abr. 2022.

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”. Conforme explicado no volume do 6º ano, desenvolvemos a primeira parte dessa habilidade (a identificação dos períodos compostos) no próprio volume daquele ano. 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” para este 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 do capítulo

O objetivo deste capítulo é ajudar o(a) estudante a revisar como, em um enunciado, as orações se organizam em períodos simples ou compostos, bem como levá-lo(a) a perceber a relação de dependência (subordinação) ou não (coordenação) entre as orações do período composto. Além disso, serão trabalhadas as noções de oração coordenada assindética e oração coordenada sindética (aditivas e adversativas). Professor(a), sugerimos que faça uma breve discussão sobre as questões propostas no boxe **O que você poderá aprender**, ajudando os(as) estudantes a recordarem os conhecimentos metalinguísticos sobre sintaxe que construíram nos anos anteriores. Espera-se que eles(as) sejam capazes de responder que a frase que contém uma ou mais orações recebe o nome de *período*. Detalhes mais específicos sobre os tipos de período (simples e composto) e como se articulam as orações que o compõem serão retomados e discutidos ao longo deste capítulo.

### Tópico 1

Este tópico retoma habilidades desenvolvidas em anos anteriores, em especial a **Habilidade (EF06LP09)**.

### CAPÍTULO 3

Competências gerais da Educação Básica: 1 e 2.

Competência específica de Linguagens: 1.

Competência específica de Língua Portuguesa: 2.

### HABILIDADES BNCC

(EF08LP06), (EF08LP11), (EF08LP12), (EF08LP13), (EF08LP14), (EF08LP16), (EF06LP07), (EF69LP03), (EF69LP05), (EF69LP44), (EF69LP47), (EF89LP32), (EF89LP37)

## Converse com a turma

### HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP03, EF89LP32)

**1a.** A história mostra uma garota (Dorothy) que é levada por um ciclone à terra mágica de Oz. Lá, ela conhece três amigos com sonhos especiais: um espantalho, que almeja um cérebro; um homem de lata, que deseja um coração; e um leão covarde, que quer ter coragem. Todos se aventuram para conseguir que a jovem seja levada de volta para casa. Professor(a), *O maravilhoso mágico de Oz* é o nome de um livro infantojuvenil publicado em 1900 pelo autor estadunidense L. Frank Baum (1856-1919). A história foi adaptada em um musical da Broadway chamado *O mágico de Oz*, que estreou em 1902, e depois no icônico filme de mesmo nome produzido em 1939, que tinha a atriz Judy Garland no papel principal.

**1b.** Que as pessoas sejam mais tolerantes com as diferenças.

**2.** A charge incentiva uma reflexão sobre a aceitação das diferenças, representadas, nesse caso, pelas personagens que carecem de algum atributo. A fala da jovem permite essa interpretação.

### Atividades

**1a.** Primeira frase: “quero” / Segunda frase: “quero”, “julguem” e “aceitem”.

**1b.** Há uma oração na primeira frase e três orações na segunda.

**2a.** A primeira frase (“Quero um cérebro!”), porque contém um só verbo e, portanto, só uma oração.

**2b.** A segunda frase (“Quero que as pessoas julguem menos e aceitem mais!”), porque apresenta três verbos e, portanto, três orações.

## Converse com a turma

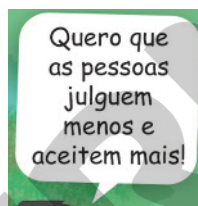
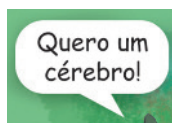
1. A charge faz menção a uma conhecida história: **O mágico de Oz**.
  - a) Caso conheça essa história, compartilhe com seus(suas) colegas uma breve sinopse dela.
  - b) A charge recupera os elementos de **O mágico de Oz** retomando algumas das personagens centrais: o espantalho (que deseja um cérebro), o homem de lata (que quer ter um coração) e o leão covarde (que precisa de coragem). O que a última personagem da fila deseja?
2. Considerando a natureza das charges, com que intencionalidade o autor a produziu? Explique.

## Vamos lembrar

**Frase** é um enunciado com sentido completo. Ela pode ser nominal (quando não contém verbo) ou verbal (quando contém verbo).

**Oração** é a frase ou a parte da frase que se organiza em torno de um verbo. Uma frase pode apresentar uma, duas ou mais orações.

1. Releia estas frases da charge.



- a) Que verbo(s) aparece(m) na primeira frase? E na segunda?
- b) Considerando que a cada verbo corresponde uma oração, quantas orações há na primeira frase? E na segunda?

### Período simples e período composto

Quando a frase contém uma ou mais orações, é chamada de período. Há dois tipos:

**Período simples:** formado por uma só oração.

**Período composto:** formado por duas ou mais orações.

2. Volte às duas frases da atividade 1.
  - a) Qual delas é um período simples? Justifique.
  - b) Qual das frases é um período composto? Explique.

## Período composto por coordenação e período composto por subordinação

- Leia a fábula.

### O parto da montanha

Há muitos e muitos anos uma montanha começou a fazer um barulhão. As pessoas acharam que era porque ela ia ter um filho. Veio gente de longe e de perto, e se formou uma grande multidão querendo ver o que ia nascer da montanha. Bobos e sabidos, todos tinham seus palpites. Os dias foram passando, as semanas foram passando e no fim os meses foram passando, e o barulho da montanha aumentava cada vez mais. Os palpites das pessoas foram ficando cada vez mais malucos. Alguns diziam que o mundo ia acabar. Um belo dia, o barulho ficou fortíssimo, a montanha tremeu toda e depois rachou num rugido de arrepiar os cabelos. As pessoas nem respiravam de medo. De repente, do meio do pó e do barulho, apareceu... um rato.

**Moral:** Nem sempre as promessas magníficas dão resultados impressionantes.

ASH, Russell; HIGTON, Bernard (comp.). **Fábulas de Esopo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 52-53.

### Converse com a turma

1. Qual o sentido literal do substantivo *parto* e por que foi utilizado no título? A qual frase da fábula podemos relacionar esse substantivo?
2. A ideia do “parto da montanha” combina com a natureza fantástica das fábulas? Por quê?
3. Dê exemplo de uma situação em que a moral da fábula poderia ser aplicada.

1. No período a seguir, há um verbo e uma locução verbal e, portanto, duas orações. Veja.

“Alguns diziam / que o mundo ia acabar.”

Oração 1

Oração 2

- a) Leia apenas a oração 1. Ela apresenta sentido completo?
- b) Agora, leia somente a oração 2. O sentido dessa oração está claro ou ela depende da primeira oração para fazer sentido?
- c) Qual é o papel da palavra destacada na segunda oração? Copie no caderno a frase que responde adequadamente a essa pergunta.

### Converse com a turma

**HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP47, EF89LP37)**

1. *Parto*, em sentido literal, significa o ato ou efeito de parir. Foi utilizado o substantivo *parto* porque as pessoas da fábula achavam que a montanha realmente pariria algo ou alguém: “As pessoas acharam que era porque ela ia ter um filho.”

2. Sim, porque obviamente montanhas não são seres vivos e não podem gerar outras criaturas. Professor(a), estimule os(as) estudantes a mencionarem elementos fantasiosos de outras fábulas que conhecem, como animais que falam, casam-se (como em “O casamento da Dona Baratinha”) ou tocam instrumentos musicais (“A formiga e a cigarra”).

3. Resposta pessoal. Sugestão: Às vezes espera-se demais de uma pessoa, como um líder ou governante, e ela acaba não correspondendo às expectativas.

**HABILIDADE FAVORECIDA (EF08LP11)**

1a. Não.

1b. O sentido da segunda oração não está claro, pois ela depende da primeira oração para que tenha sentido.

1c. Ela serve para ligar a oração 1 e a oração 2, de forma a relacionar uma com a outra.

## Tópico 1 - Período simples e período composto

### Período composto por coordenação e período composto por subordinação

2a. Sim.

2b. Sim.

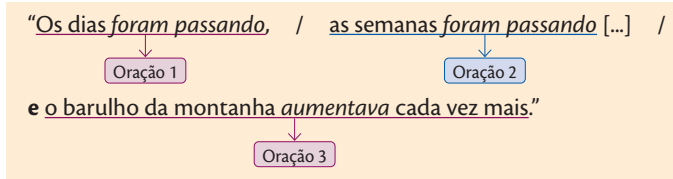
2c. Não há palavras utilizadas para ligar as orações 1 e 2. / Sim. A palavra “e” faz a ligação entre as orações 2 e 3.

3a. A frase do exercício 2.

3b. A frase do exercício 1.

- Ela serve para ligar a oração 1 e a oração 2, de forma a relacionar uma com a outra.
- Ela serve para mostrar que deveria ter sido usado algum sinal de pontuação entre as orações.

2. Agora observe este outro período.



- a) A oração 1 (“Os dias foram passando”) tem sentido por si só?  
b) É possível compreender as orações 2 e 3 de forma isolada?  
c) Há alguma palavra que liga as orações 1 e 2? E as orações 2 e 3?

#### Período composto por coordenação e período composto por subordinação

As orações que compõem um período podem organizar-se de duas formas: por dependência ou por autonomia de sentido.

Quando se evidencia, entre orações, uma relação de dependência, ou seja, uma precisa da outra para fazer sentido, tem-se um **período composto por subordinação**.

Ex.: *As pessoas acharam que a montanha ia ter um filho.*

Quando entre orações de um período não há dependência, pois elas apresentam sentido autônomo, próprio, tem-se um **período composto por coordenação**.

Ex.: *O barulho ficou fortíssimo, e a montanha tremeu toda.*

As palavras que ligam as orações são chamadas de conjunções. Elas podem ou não estar presentes no período.

#### Conjunção coordenativa e conjunção subordinativa

**Conjunção** é a classe de palavras que ligam ou relacionam orações.

Quando está presente em um período composto por coordenação, recebe o nome de **conjunção coordenativa**.

Quando integra um período composto por subordinação, é denominada **conjunção subordinativa**.

Veja algumas conjunções e locuções conjuntivas (duas ou mais palavras juntas que equivalem a conjunções):

mas e porém porque ou portanto se embora  
logo pois desde que como à medida que nem

3. Volte às frases analisadas nas atividades 1 e 2.

- a) Qual delas é um período composto por coordenação?  
b) Qual dessas frases é formada por um período composto por subordinação?

## Tópico 2 – Período composto por coordenação I

### Orações coordenadas sindéticas e assindéticas

- Leia a história em quadrinhos a seguir.



NIK. Gaturro, 2. Cotia, SP: Vergara & Riba, 2008. p. 82.

#### Converse com a turma

1. Por que o desfecho dessa tira é surpreendente e, por isso, gera um efeito cômico?
2. Releia a segunda fala da personagem da esquerda. Você utiliza o celular para fazer alguma das ações mencionadas? Quais?
3. Em sua opinião, existem muitas pessoas como a personagem da tirinha, que nem pensam em usar o celular para falar? Explique.

1. Releia.

“Posso tirar fotos, posso imprimir-las, posso mandar *e-mails*, posso navegar na *web*, posso baixar músicas, jogos, *ringtones*, posso armazenar tudo no *chip*, posso ver TV...”

- a) Destaque as locuções verbais do período e separe as orações que o compõem.

#### Converse com a turma

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP03, EF69LP05)

1. Porque a personagem não perguntou sobre uma função do aparelho que deveria ser considerada básica: a de telefonar.
2. Resposta pessoal. Professor(a), se houver estudantes que não tenham ou não possam usar celular por algum motivo, oriente-os(as) a responderem com base nas ações que gostariam de fazer, ou naquilo que os pais, outros parentes ou amigos fazem.
3. Resposta pessoal. Professor(a), aproveite para discutir com a turma a mudança que as novas tecnologias têm provocado na forma de as pessoas se comunicarem no dia a dia, muitas vezes por meio de mensagens de texto ou áudio.

#### Tópico 2 - Período composto por coordenação I

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF08LP06, EF08LP11, EF08LP13)

- 1a. Oração 1: Posso tirar fotos / Oração 2: posso imprimir-las / Oração 3: posso mandar *e-mails* / Oração 4: posso navegar na *web* / Oração 5: posso baixar músicas, jogos, *ringtones* / Oração 6: posso armazenar tudo no *chip* / Oração 7: posso ver TV...

1b. "Eu" é o sujeito. É possível identificá-lo pela desinência verbal, que marca a 1ª pessoa do singular.

1c. São independentes.

1d. Não.

2. Antes de realizar esta atividade, certifique-se de que os(as) estudantes estejam lembrados(as) de que uma oração sintaticamente autônoma geralmente possui sujeito, verbo e complemento. Caso eles(as) não se lembrem do conceito de predicativo do sujeito, dê outros exemplos e remeta-os(as) aos esquemas de retomada presentes no final deste volume.

2a. (A) sujeito; (B) verbo de ligação; (C) predicativo do sujeito.

2b. (D) sujeito; (E) verbo (transitivo direto); (F) complemento verbal (objeto direto).

2c. Sim.

2d. Traz uma explicação – justifica o porquê de o rapaz estar feliz.

2e. porque.

3a. Não.

3b. Ajudam a construir o sentido da frase.

b) Quem é o sujeito das orações? Como é possível identificá-lo?

c) Os sentidos das orações são independentes ou dependentes entre si?

d) Há alguma conjunção ligando as orações?

2. Observe este período.

O rapaz está feliz porque ele comprou um celular.

A B C D E F

a) Na primeira oração, que nomes damos aos termos representados pelas letras A, B e C?

b) E na segunda oração, as letras D, E e F representam quais termos da oração?

c) É possível dizer que as duas orações são autônomas e têm sentido completo?

d) Qual é o papel da segunda oração em relação ao fato declarado na primeira? Copie no caderno a resposta adequada.

- Evidencia uma oposição – mostra que o que é declarado nas orações se opõe.

- Traz uma explicação – justifica o porquê de o rapaz estar feliz.

e) Qual conjunção liga as duas orações para estabelecer esse sentido?

3. Comparando as frases analisadas nas duas atividades anteriores, responda às questões.

a) As orações coordenadas sempre são acompanhadas por conjunções?

b) Quando são usadas para articular as orações, as conjunções têm papel neutro ou ajudam a construir o sentido da frase?

### Vamos lembrar

Quando o sujeito não está visível na oração, mas é possível reconhecê-lo observando a terminação verbal ou outros elementos do texto (implícitos ou explícitos), significa que a oração tem um **sujeito desinencial** ou **oculto**.

### Orações coordenadas sindéticas e orações coordenadas assindéticas

As orações coordenadas que se ligam a outras por meio de uma conjunção coordenativa são chamadas de **sindéticas**.

Oração coordenada sindética  
Comprei um celular, mas não gostei do aparelho.  
Conjunção coordenativa

As orações coordenadas que se unem a outras sem uma conjunção são chamadas de **assindéticas**.

or. coord. assind. or. coord. assind. or. coord. assind.  
Tiro fotos, mando mensagens, vejo TV.  
Sem conjunção entre as orações



● **Oração coordenada sindética aditiva e oração coordenada sindética adversativa**

Há cinco tipos diferentes de oração coordenada sindética: aditivas, adversativas, explicativas, alternativas e conclusivas. Vamos conhecer duas delas.

- Leia a piada.

**O motoqueiro e o passarinho**

Um motoqueiro estava andando tranquilamente numa estrada. De repente, veio um passarinho e... pá! Bateu de frente com o motoqueiro.

O cara imediatamente olhou pelo retrovisor e viu o passarinho caído. O bichinho tentou levantar voo novamente, mas rodopiou no ar e caiu desmaiado.

Com dor na consciência, o motoqueiro voltou, pegou o passarinho e o levou para casa.

Colocou-o numa gaiolinha, encheu um potinho com água, colocou um pedaço de pão e deixou o bichinho lá para se recuperar.

Passado um tempo, o passarinho recobrou a consciência.

Ainda meio atordoado, olhou ao redor e viu que estava cercado de grades, sem chances de escapar. Então colocou uma asinha sobre a cabeça e falou:

— Putz!!! Matei o motoqueiro e fui em cana!!!

AVIZ, Luiz (org.). *As melhores piadas para crianças*. Rio de Janeiro: Edições BestBolso, 2013. p. 31-32.

**Converse com a turma**

1. Por que o passarinho achou que tinha ido “em cana”? Como essa informação contribui para construir o humor da piada?
2. Qual é a função das reticências no primeiro parágrafo?

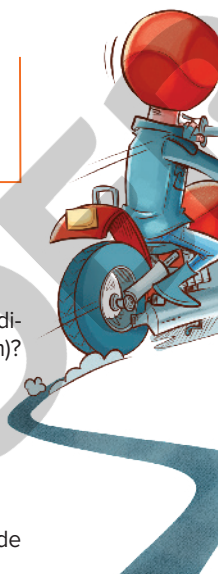
1. Releia: “Matei o motoqueiro e fui em cana!!!”.
  - a) Quantas orações há nesse período?
  - b) Qual conjunção foi usada para ligar um período ao outro?
  - c) Essa conjunção estabelece entre as orações uma relação de adição (ideias que se somam) ou de contraste (ideias que se opõem)?
2. Observe o período abaixo.

O passarinho recobrou a consciência, porém estava atordoado.

Oração 1

Oração 2

- a) A oração 1 e a oração 2 têm sentido independente ou o sentido de uma depende do sentido da outra?



ROBERTO ZOELLNER/ARQUIVO DA EDITORA

**Converse com a turma**

**HABILIDADE FAVORECIDA (EF08LP16)**

Professor(a), antes de discutir as questões sobre a piada, certifique-se de que os alunos compreendem a expressão coloquial “ir em cana”.

1. Como estava cercado por grades, o passarinho imaginou que havia matado o motoqueiro e sido preso por causa disso. A conclusão da ave ajuda a construir um efeito humorístico porque é surpreendente e absurda: é claro que o impacto de seu corpo dificilmente mataria o motoqueiro e, mesmo que isso tivesse ocorrido, ele não seria julgado e preso como um ser humano.
2. Demonstrar que o acidente aconteceu de repente e teve grande impacto.

**Oração coordenada sindética aditiva e oração coordenada sindética adversativa**

**HABILIDADES FAVORECIDAS (EF08LP11, EF08LP13)**

Professor(a), as atividades aqui propostas retomam e ampliam a habilidade EF07LP11. Outros tipos de oração coordenada sindética serão estudados no capítulo 6 do presente volume.

- 1a. Duas.
- 1b. A conjunção “e”.
- 1c. Relação de adição.

- 2a. Sentido independente.
- 2b. Não.
- 2c. As ideias se opõem.
- 2d. porém.
- 3a. A oração 3.
- 3b. A oração 1.
- 3c. A oração 2.

**O que levo de aprendizagens deste capítulo**

Os(As) estudantes podem ser organizados(as) em duplas ou trios para as discussões sobre os principais assuntos abordados no capítulo. Peça-lhes que registrem por escrito e com suas próprias palavras o que aprenderam. Depois, dê-lhes a oportunidade de compartilharem o que escreveram com os(as) demais colegas da classe. É importante que eles(as) retomem os seguintes assuntos: (1) A frase que contém uma ou mais orações recebe o nome de período. O período pode ser simples (formado por uma só oração) ou composto (formado por duas ou mais orações). Para identificar quantas orações há no período, é necessário observar quantos verbos ou locuções verbais ele apresenta. (2) Para ligar uma oração à outra, podem ser usadas as conjunções, mas essa ligação também pode ser feita sem o uso delas. (3) Entre as orações pode haver uma relação de independência ou dependência. Quando as orações são independentes, o período recebe o nome de período composto por coordenação. Se as orações são dependentes, o período é chamado de composto por subordinação. Entre as orações que compõem o período composto por coordenação – chamadas orações coordenadas –, as que não apresentam conjunção recebem o nome de assindéticas e as que apresentam conjunção são chamadas de sindéticas.

- b) Quando uma pessoa está consciente, espera-se que ela esteja confusa, atordoada?
- c) As ideias das duas orações se somam ou se opõem?
- d) Qual conjunção foi usada para evidenciar essa relação entre as orações?

**Oração coordenada sindética aditiva e oração coordenada sindética adversativa**

Chamamos de **orações coordenadas sindéticas aditivas** as orações introduzidas por **conjunções aditivas**, que têm a função de acrescentar, somar as informações das orações de determinado período. Algumas **conjunções aditivas** são: **e, nem, não só... mas também** etc. Ex.: *Canto e danço todos os dias.*

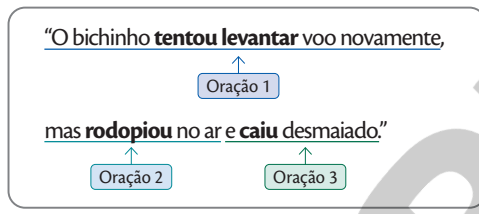
Já as **orações coordenadas sindéticas adversativas** exercem a função de evidenciar contraste ou oposição de informações. São introduzidas, de forma geral, por **conjunções adversativas: mas, porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto** etc. Ex.: *Eu canto, mas não sei dançar.*



ROBERTO ZOELLNER/MARQUINO DA EDITORA

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

3. Analise este período da piada que você leu.



- a) Qual é a oração coordenada sindética aditiva?
- b) Qual é a oração coordenada assindética?
- c) Qual é a oração coordenada sindética adversativa?

**O que levo de aprendizagens deste capítulo**

Converse com seus(suas) colegas a respeito do que aprendeu sobre os dois tipos de período e sobre como as orações se relacionam dentro da frase. Depois, responda:

1. Qual nome damos à frase que contém uma ou mais orações?
2. Quais palavras são usadas para ligar uma oração à outra?
3. Que tipos de relação podem existir entre as orações que compõem uma frase?

## Atividades

1. Com um(a) colega, leia a HQ a seguir.

TURMA DA MÔNICA

Maurício de Sousa



- Troquem ideias sobre a história e certifiquem-se de que a compreenderam bem. Vocês devem ter percebido que, para contá-la, o desenhista usou apenas a linguagem não verbal (exceto pela palavra *lixo*, que aparece no caminhão e na lata). Agora, cada um de vocês vai recontá-la no caderno usando **somente a linguagem verbal** (somente palavras).
- Mas há uma regra: um de vocês só deverá usar períodos simples (com apenas um verbo ou locução verbal), e o outro, só períodos compostos. Quando tiverem terminado de escrever, troquem os textos. Cada um deverá verificar se a história do(a) colega está clara e coerente e se ele(a) cumpriu a regra quanto ao tipo de período utilizado.

## Atividades

### 1. HABILIDADE FAVORECIDA (EF08LP14)

Resposta pessoal. Sugestões: Com períodos simples: A mãe de Cebolinha viu o caminhão de lixo. Imediatamente levou sua lata ao lixeiro. Mônica fez a mesma coisa. Um vizinho trouxe dois sacos cheios. Depois, eles se despediram do lixeiro. O lixeiro, simpático, acenou de volta.

De repente, o motorista do caminhão de lixo ficou surpreso. Ele havia visto Cascão. O menino corria com a lata de lixo na mão. Ele a estava escondendo dos lixeiros.

Com períodos compostos:

Logo que viu o caminhão de lixo chegar, a mãe de Cebolinha levou sua lata ao lixeiro. Mônica fez a mesma coisa e, em seguida, apareceu um vizinho com dois sacos cheios. Depois eles se despediram do lixeiro, que acenou de volta, todo simpático. De repente, o motorista do caminhão viu uma cena que o deixou surpreso: era o Cascão correndo com a lata de lixo na mão. Parece que ele pretendia escondê-la dos lixeiros.

2a. Espera-se que os(as) estudantes percebam que os textos elaborados com períodos compostos ficaram mais fáceis e gostosos de ler.

2b. Espera-se que os(as) estudantes percebam que o ato de relacionar as orações em períodos compostos serve, exatamente, para concatenar melhor as ideias. A composição (seja por coordenação, seja por subordinação) ajuda a estabelecer relações lógicas e temporais entre as partes do enunciado, o que facilita a compreensão e torna a redação mais apurada.

### Sugestão para as questões 3 e 4

Professor(a), se achar conveniente, utilize as questões a seguir para ampliar a discussão sobre a tirinha com os(as) estudantes.

1. Observe que no balão de fala de Jon, no primeiro quadrinho, a palavra *mesmo* apareceu em negrito. O que indica esse recurso? Resposta: Indica que Jon pronunciou de modo mais enfático o vocábulo *mesmo* em comparação com as outras palavras.

2. Qual é o sentido produzido pelo uso da palavra *mesmo*? Resposta: Sentido de ênfase ou reforço à informação dada anteriormente por Jon a respeito de não sair da poltrona.

3. O que demonstra a expressão facial de Jon no segundo quadrinho? Resposta: Que ele, provavelmente, não entendeu a atitude de Garfield.

4. O que aconteceu no último quadrinho? Observe a expressão de Garfield. Resposta: Garfield conseguiu enganar Jon, tomando o lugar dele na poltrona.

### 3. HABILIDADE FAVORECIDA (EF08LP11)

3a. Vai sentar.

3b. Uma oração.

3c. Há dois períodos simples.

### 4. HABILIDADE FAVORECIDA (EF08LP11)

4a. Haveria duas orações.

4b. Seria um período composto.

4c. Seria de coordenação, porque as duas orações têm sentido completo.

### 5. HABILIDADE FAVORECIDA (EF08LP12)

5a. Eu viajaria o mundo todo **se** eu pudesse.

5b. Meu pai pediu **que** eu fosse à padaria.

5c. Eu vivia brigando com meu irmão **quando** eu era criança.

5d. A natação alivia as tensões do dia a dia e ajuda a reduzir a gordura corporal.

### 6. HABILIDADE FAVORECIDA (EF08LP11)

A única conjunção coordenativa é a **e**, porque une duas orações independentes, com sentido completo.

## 2. Comparem os textos que produziram na atividade anterior.

- Qual deles vocês acham que ficou mais fácil e gostoso de ler, com as ideias mais bem articuladas?
- Levando em conta essa comparação, como vocês explicariam a importância dos períodos compostos para a construção de textos?

- Leia a tirinha a seguir. Depois, responda no caderno às questões 3 e 4.

Garfield



Jim Davis

GARFIELD, JIM DAVIS © 1988 PAVIS, INC. ALL RIGHTS RESERVED. UNIVERSAL UCLICK

DAVIS, Jim. Garfield.

## 3. Releia o balão de fala de Jon, no primeiro quadrinho.

- Há uma locução verbal em uma das orações. Qual é?
- Quantas orações foram utilizadas por Jon na frase “Você não vai sentar nesta poltrona, Garfield.”?
- Quantos períodos há no primeiro quadrinho? Eles são simples ou compostos?

## 4. Jon poderia ter falado:

Você não vai sentar nesta poltrona, Garfield, e daqui eu não saio mesmo!

- Nesse caso, quantas orações haveria no período?
- O período seria simples ou composto?
- A relação estabelecida entre as orações seria de coordenação ou de subordinação? Por quê?

## 5. No caderno, forme períodos compostos com os pares de orações a seguir, usando a conjunção adequada para relacioná-las. Se quiser, elimine os pronomes entre parênteses.

a)	Eu viajaria o mundo todo.	(Eu) pudesse.
b)	Meu pai pediu.	Eu fosse à padaria.
c)	Eu vivia brigando com meu irmão.	(Eu) era criança.
d)	A natação alivia as tensões do dia a dia.	(Ela) ajuda a reduzir a gordura corporal.

## 6. Na atividade anterior, apenas uma das conjunções é coordenativa. Identifique-a e explique o porquê dessa classificação.

### Vamos lembrar

Quando temos dois ou mais verbos usados lado a lado para indicar um único acontecimento, damos a eles o nome de **locução verbal**. Por exemplo: **vou ficar, pode vir, estou saindo** etc.

7. Leia esta fábula.

### O gato e a raposa

O gato e a raposa iam por um caminho, conversando. Contaram muitas vantagens, muita prosa e, afinal, falaram do cachorro, inimigo de ambos. Aí, disse a raposa:

— Qual o quê! Eu lá tenho medo de cachorro?! Para me livrar dele, tenho mais de mil **expedientes**.

— Pois eu só tenho um, disse o gato.

Nisso, aparece ao longe o cachorro que vinha latindo, no faro deles.

O gato, mais que depressa, pulou para uma árvore e ficou lá em cima, bem sossegado, dizendo à raposa:

— O meu é este.

A raposa, coitada, **meteu o pé no mundo**. Virou, mexeu, foi, veio, entrou num buraco, saiu de buraco, escondeu-se aqui, escondeu-se ali, até que, já morta de cansaço, o cachorro pulou-lhe no pescoço e estraçalhou-a.

O gato e a raposa. In: **Tesouro da juventude**. São Paulo: W. M. Jackson, 1958. v. XVIII. p. 64.

#### Glossário

**Expedientes:** medidas tomadas para sair de uma situação difícil.

**Meteu o pé no mundo:** fugiu, debandou.



SIMONE ZASCHARQUIVO DA EDITORA

- Qual ensinamento a fábula traz?
- Compare as orações coordenadas assindéticas da fábula com as que foram lidas na tira de Gaturro, no Tópico 2.

<b>Fábula</b>	“Virou, mexeu, foi, veio, entrou num buraco, saiu de buraco, escondeu-se aqui, escondeu-se ali [...]”
<b>Tira de Gaturro</b>	“Posso tirar fotos, posso imprimi-las, posso mandar e-mails, posso navegar na web, posso baixar músicas, jogos, ringtones, posso armazenar tudo no chip, posso ver TV...”

- A que conclusão é possível chegar com base nessa comparação? Escreva no caderno o enunciado a seguir e substitua os símbolos ★ por “Na tira de Gaturro” e “Na fábula”.

Em ambos os períodos, a coordenação assindética dá a ideia de um grande número de ações. ★, isso é usado para conferir dinamismo à cena narrada, pois o leitor fica com a impressão de que as ações se sucedem rapidamente, uma depois da outra. Já ★, a enumeração serve para dar ênfase à ideia de abundância: é como se o enunciador fizesse uma lista de ações imensa, quase sem fim.

### 7. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF06LP07, EF08LP11, EF08LP16, EF69LP44)

**7a.** De nada adianta ficar falando e contando vantagens, o mais importante é agir. / Mais vale uma única ação eficiente que várias inúteis.

**7b.** Na ordem em que devem estar escritas: Na fábula/ Na tira de Gaturro.

## UNIDADE

# 2

### Capítulo 4

Retratos de adolescências

### Capítulo 5

Práticas com leitura de conto. Fruição, curadoria e produção de minicontos

### Capítulo 6

Períodos compostos por coordenação

## Capítulo

# 4

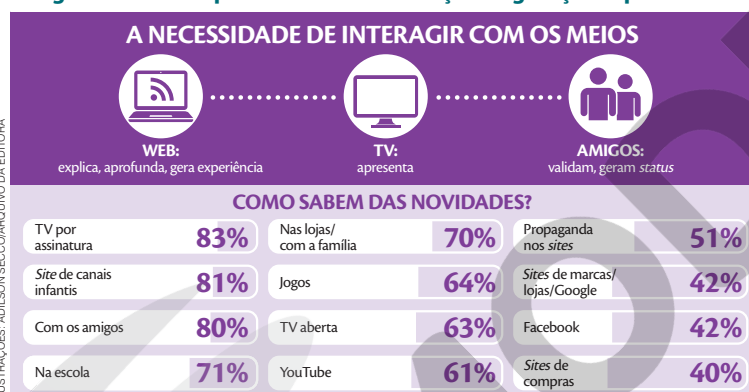
## Retratos de adolescências

Infográfico 1 – Interesses digitais das diferentes gerações



Fonte: LEONE, Carlos. Geração Alpha: a geração que poderá interferir no rumo do seu negócio! *E-Commerce Brasil*, 25 maio 2021. Disponível em: <https://www.ecommercebrasil.com.br/artigos/geracao-alpha%E2%80%8B/>. Acesso em: 28 abr. 2022.

Infográfico 2 – Comportamentos de crianças da geração Alpha



Fonte: GLOOB. Prazer, somos a geração alpha! *Gente*, 18 maio 2018. Disponível em: <https://gente.globo.com/prazer-somos-a-geracao-alpha/>. Acesso em: 28 abr. 2022.

## CAPÍTULO 4

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

(EF08LP04), (EF67LP23), (EF69LP02), (EF69LP03), (EF69LP06), (EF69LP07), (EF69LP08), (EF69LP24), (EF69LP29), (EF69LP30), (EF69LP33), (EF69LP34), (EF69LP35), (EF69LP36), (EF69LP42), (EF69LP43), (EF69LP44), (EF69LP56), (EF89LP01), (EF89LP02), (EF89LP17), (EF89LP24), (EF89LP25), (EF89LP27), (EF89LP30)

Neste capítulo, os(as) estudantes terão acesso a dados de pesquisas que abordam os hábitos de consumo de diferentes gerações e a relação desses hábitos com a identidade das juventudes. As leituras e discussões propostas visam ao desenvolvimento de pesquisa entre os estudantes, com coleta de dados que deverão ser tabulados, analisados e apresentados em infográficos.

O trabalho proposto para o capítulo, articula práticas de leitura de textos dos campos **jornalístico/midiático e da vida pública** e práticas de leitura e produção do campo **práticas de estudos e pesquisa**.

### Abertura do capítulo

Na abertura do capítulo, apresentamos dois infográficos. Por meio dessa imagem e da discussão proposta a partir dela, o objetivo é ativar os conhecimentos prévios dos(as) estudantes sobre o tema debatido neste capítulo: os hábitos de consumo e culturais de diferentes gerações e sua relação com a identidade dentro das culturas juvenis.

Aproveite para explorar algumas qualidades dos infográficos, propondo questões como: *Já viu infográficos como esses? Com que finalidade são produzidos? Em que medida infográficos como esses se assemelham e se diferenciam de outros meios de divulgação de dados obtidos em pesquisas?*

Milhares de sites são criados, modificados e desativados diariamente. É possível que, quando forem consultados, aqueles indicados neste capítulo não estejam mais disponíveis ou tenham mudado de endereço.

## Converse com a turma

### HABILIDADES FAVORECIDAS (EF89LP27, EF69LP42)

1. Espera-se que os(as) estudantes destaquem que no infográfico 1 podemos observar informações sobre diferentes gerações, enquanto o infográfico 2 apresenta as opções de entretenimento digital para crianças da geração alpha.

2. Resposta pessoal. Professor(a), conduza as discussões para que os(as) estudantes observem que, de modo geral, infográficos como esses são empregados para divulgar dados de pesquisas variadas a um público mais amplo não necessariamente habituado a acompanhar pesquisas quantitativas. Portanto, é uma forma de divulgação científica voltada para leitores normalmente não especializados, de publicações variadas, como revistas, jornais, livros e sites noticiosos ou não.

3. Professor(a), conduza as discussões para que os(as) estudantes observem que os infográficos misturam a linguagem gráfica encontrada em publicações variadas (como revistas, jornais, livros e sites noticiosos ou não) e a linguagem matemática (com visualização de dados em gráficos, tabelas etc.).

4. Resposta pessoal. Professor(a), conduza as discussões para que eles(as) que, considerem que pode haver estudantes mais velhos(as), que nasceram antes de 2010. Comente com eles(as) que, embora já tenham passado mais de 10 anos desde que teve início a geração alpha, a tendência entre os especialistas é considerar que pertencerão a essa geração os nascidos até 2025.

5. Professor(a), conduza as discussões para que os(as) estudantes considerem que as informações apresentadas nos infográficos partem de determinadas escolhas e objetivos, com base nos quais são definidos questões, público e número de entrevistados. Portanto, definem-se certas características gerais que traçam um quadro pesquisado, por exemplo: população rural ou urbana, classe social, país, região, idade dos entrevistados etc. Ressalte que, infelizmente, nos infográficos apresentados não estão indicadas essas informações. Dessa forma, um quadro geral é criado; pelas escolhas feitas, deixa-se de abordar ou entrevistar determinadas parcelas da população, as quais seriam fundamentais para se chegar a uma ideia mais precisa de toda uma geração (ou de nascidos em um determinado período). Essas pesquisas de generalizações são importantes, mas é necessário ter claro que não podem representar todas as maneiras de ser e a diversidade que compõem uma geração.

6. Resposta pessoal. Faça um levantamento com a turma sobre o que há de diferente e de igual entre as qualidades apresentadas.

## Converse com a turma

1. Que informações aparecem em cada um dos infográficos e para que finalidade podem ser usadas?
2. A leitura dos dois infográficos ajuda a saber o que ou quem seria a geração Alpha? Explique.
3. Que recursos foram usados para construir os dois infográficos?
4. Você se identifica com alguma das gerações mencionadas no segundo infográfico?
5. Você acredita que é possível generalizar informações como essas apresentadas nos infográficos para toda uma geração? Por quê?
6. Observe os dados do Infográfico 2:
  - a) O que as crianças parecem entender como “novidades”?
  - b) Quais dados sinalizam que há um problema de exposição das crianças ao ambiente digital? Explique.

## Vamos lembrar

Um **infográfico** utiliza recursos gráficos e visuais (como fotos, ilustrações, diagramas etc.) para explicar ou resumir informações sobre um determinado assunto. Ele amplia e complementa as informações dos textos que acompanha.

## O que você poderá aprender

1. Você acha que todos os(as) adolescentes se comportam e pensam de forma igual?
2. Há diferenças entre adolescentes que moram em cidades grandes ou pequenas, em bairros nobres ou na periferia, em zonas rurais, em comunidades quilombolas ou em reservas indígenas?
3. Como são os(as) adolescentes hoje? Quais são seus interesses? Quais são seus conflitos? O que os(as) aproxima e os(as) diferencia?
4. Há diferenças entre adolescentes de gêneros diferentes?

## O que você verá neste capítulo

Neste capítulo, você vai ler textos jornalísticos e de divulgação, compostos por infográficos, para conhecer dados de pesquisas sobre os(as) adolescentes brasileiros(as). Vai também realizar uma pesquisa com adolescentes mais próximos(as) e estudar e produzir infográficos como forma de divulgar esses dados.

70

## O que você poderá aprender

Professor(a), sugerimos que você chame a atenção dos(das) estudantes para estas questões-chave e que proponha a eles(as) falarem de suas expectativas em relação a essas aprendizagens, dos sentidos que veem e de como querem se implicar nelas. Retome-as para que eles(as) possam avaliar o que aprenderam.



## Leitura

### Atividade 1 – Leitura de reportagem

A seguir, você e os(as) colegas vão ler uma reportagem que faz referência a uma pesquisa realizada por um canal de entretenimento infantil de uma emissora de televisão. Essa pesquisa gerou um dossiê, chamado Dossiê Gloob, que apresenta informações sobre brincadeiras, referências e o cotidiano da geração Alpha (crianças nascidas depois de 2010) em relação ao universo dos seus pais (a geração Z).

#### Antecipando a leitura com a turma

1. Antes de realizar a leitura compartilhada da reportagem que faz referência à pesquisa Dossiê Gloob e aborda o perfil da geração Alpha (crianças nascidas depois de 2010), leia o infográfico abaixo e observe e discuta com os(as) colegas as diferenças básicas entre as gerações que serão citadas na reportagem.

ILUSTRAÇÕES: ADILSON SECCO/ARQUIVO DA EDITORA



**GERAÇÃO Z**  
(até 23 anos)

Tendência a ser mais silenciosa e virtual. A geração é retratada como tendo menos interação social, além de menor expressividade na comunicação verbal. Pessoas dessa geração tendem a dar menos importância aos objetivos profissionais, assim como se mantêm relativamente alheias à vida política.



**GERAÇÃO Y**  
(de 24 a 37 anos)

Considerada a geração do milênio, é vista como a da internet, apresentando grandes avanços tecnológicos. Geração tida como individualista e muito competitiva, que participa mais das ações que as atraem. Pessoas desse grupo priorizam a ética e a responsabilidade e têm sede por inovação.



**GERAÇÃO X**  
(de 38 a 49 anos)

Geração da tranquilidade, estabilidade e equilíbrio. Tem conhecimento embasado e profundo sobre os temas, além de um pensamento mais racional. Essas pessoas costumam apresentar mais dificuldade com linguagem visual.



**BABY BOOMER**  
(de 50 a 68 anos)

Filhos do pós-guerra, inventores da era “paz e amor”. Eles tendem a manter relações de amor e ódio com os superiores e agem geralmente em consenso. Geração que valoriza emprego fixo e estável e prefere ser reconhecida pela sua experiência à sua capacidade de inovação.

As descrições das gerações não pretendem criar estereótipos, mas destacar características gerais que possam auxiliar na identificação de um segmento da população. Trata-se de construções que buscam certa generalização, reforçando aspectos relevantes à discussão do estudo.

Fonte: SULAMÉRICA Saúde. Disponível em: <https://portal.sulamericaseguros.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A61648C54A27C270154BF4EB070A57&inline=1>. Acesso em: 28 abr. 2022.

## Atividade 1

### Antecipando a leitura com a turma

**HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP03, EF69LP33, EF69LP42, EF89LP27)**

Professor(a), este momento tem como objetivo antecipar aspectos do texto fornecido para leitura e possibilitar uma reflexão, 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 tanto à promoção de uma discussão oral que promova tanto a ativação e o compartilhamento de conhecimentos prévios relevantes para a leitura quanto à antecipação do que será objeto de discussão no e do texto.

2. Dê uma olhada geral no texto, observando o título e o subtítulo (linha fina da notícia), as imagens e legendas e os boxes. Depois, responda:
  - a) Está correta a informação de que o texto abordará um tema relacionado ao perfil da geração Alpha? Explique.
  - b) Você já escutou falar em gerações Alpha e Z, ou leu algo sobre o assunto? O que sabe sobre isso?
  - c) Você acredita que a reportagem que vai ler poderá ajudá-lo(la) você a responder às questões anteriores? Por quê?
3. Agora, você vai ler um trecho do texto “Prazer, somos a geração Alpha!”, uma espécie de relatório que resume o estudo divulgado pela plataforma Gente, do Grupo Globo, que divulga vários resultados de pesquisa sobre hábitos e comportamentos dos brasileiros. Mas antes de ler a reportagem, explore o infográfico que acompanha o texto e veja o que consegue entender e o que acredita que entenderá melhor lendo a parte exclusivamente verbal da reportagem.

**PRAZER, SOMOS A GERAÇÃO ALPHA!**

*A Geração Alpha redefine padrões de comportamento e, brincando, revela uma nova visão de mundo*

18 MAIO 2018 | GERAÇÕES SEM IDADE | ESTUDOS

[...]

As crianças das Gerações Z e Alpha já nasceram imersas em um mar de tecnologia com ondas gigantes de informações prontas para acessar. Os Alphas, nascidos a partir de 2010, são mais estimulados a interagir e gerar mudanças desde o nascimento, por isso terão oportunidade de conquistar mais independência e adaptabilidade às evoluções do mundo, se comparados às gerações anteriores. Embora sejam hipóteses, ainda não existe uma resposta exata sobre o que diferencia essas gerações tão recentes. Um novo **mindset** em construção aponta para os estímulos como fator que possivelmente diferencia os Alphas dos Zs. [...]

**ENTENDA AS GERAÇÕES**

[...]

Para entender a evolução das gerações é importante dar atenção a duas ressalvas: não há um consenso sobre os anos limítrofes de cada geração, portanto esses recortes podem variar de acordo com autores e teorias; estudos geracionais generalizam características de uma época, mas os contextos sociais, geográficos e econômicos podem apontar para outras definições possíveis.

**Comportamento alpha**

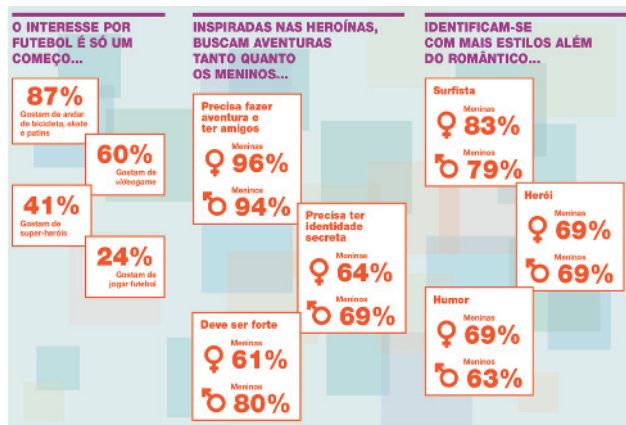
Os Alphas já imprimem atitudes e comportamentos “mais característicos da geração”, em razão da grande quantidade de estímulos que recebem. É nas brincadeiras e nas formas de se relacionar que vemos alguns indícios de mudanças – brincar com os pais e amigos, escolher o que assistir no computador ou na TV, entre outros exercícios, ajudam a dimensionar o retrato das transformações sociais em ebulição no mundo. A diferença para essas crianças é que tudo se torna oportunidade para interagir e fazer mudar, existe uma linha muito tênue entre o que é categorizado como realidade ou “não realidade”.

Conversamos com 510 crianças, entre 6 e 9 anos, e seus pais, pertencentes às classes A (20%) e B-C (80%), para compreender essas mudanças.

## É BRINCANDO QUE SE APRENDE!

### MENINA PODEROSA

As meninas ampliam seu repertório: não é que elas deixam de gostar de princesas, mas o mundo já não é visto somente em cor de rosa. Diante dessas mudanças, elas se identificam com as características dos personagens que antes pertenciam apenas ao território dos meninos e passam a se interessar por temas e estilos tradicionalmente masculinos.

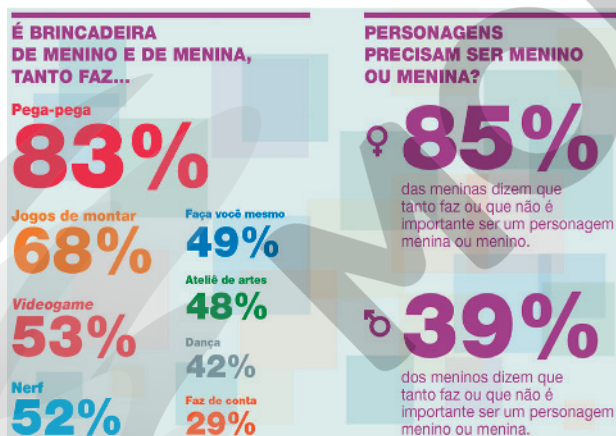


FERNANDO JOSÉ FERREIRA/ARQUIVO DA EDITORA

### MENINO VERSÁTIL

Cresce a quantidade de pais que participam das funções da casa e da criação dos filhos. Essa nova referência de paternidade também está mudando o comportamento dos meninos.

[...]



FERNANDO JOSÉ FERREIRA/ARQUIVO DA EDITORA

## A NECESSIDADE DE INTERAGIR COM OS MEIOS

As opções de entretenimento infantil nunca foram tão vastas e disponibilizadas em tantos meios diferentes. [...] Nesse diálogo com as crianças, os diferentes veículos aos quais a criança é exposta possuem papéis bem delimitados: a TV apresenta de forma crível a informação; a web proporciona a sensação de conhecimento aprofundado; e os amigos validam a experiência.



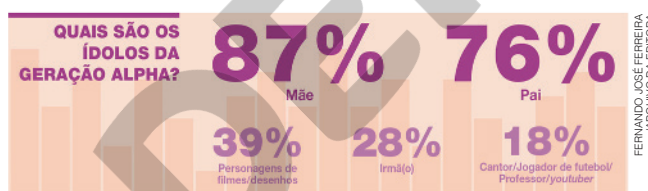
[...]

### O QUE IMPORTA É ATITUDE!

Um dos meios em que todas essas formas de brincar e interagir com fantasia e seus personagens se proliferam é a internet e o universo digital, que modificaram a maneira como vivemos e expressamos individualidades no mundo. Para a Geração Alpha, computador, Google, WiFi e **streaming**, entre outros, formam um vocabulário comum e internalizado desde cedo.

As crianças dessa geração atuam em ritmo acelerado, na velocidade própria dos tempos atuais e das inovações tecnológicas. Esse dinamismo e a adaptabilidade às mais diversas situações e desafios fazem com que a admiração por seus personagens favoritos ocorra em função de suas atitudes e comportamentos, não somente da beleza estética ou gênero identificado.

Assim, posicionar-se, ter opiniões e usar perspicácia para viver histórias de aventura são atributos admirados e que impactam diretamente na escolha dos ídolos favoritos das crianças.[...]



Mesmo concorrendo com a influência de celebridades e até mesmo dos cada vez mais populares youtubers, no ranking da admiração os pais estão no topo. Isso ocorre porque os valores e as características que as crianças admiram nas histórias correspondem ao mundo que elas vivem e observam ao seu redor, muitas vezes assimiladas a partir dos estímulos e das experiências das próprias relações em família. Ao reconhecer os pais como seus grandes ídolos, as crianças indicam que mesmo as atividades mais corriqueiras – como brincar ou jantar juntos – são oportunidades valiosas de afetividade e de exercício criativo para a vida. O tempo junto com os pais já é um presente.

Nessa relação, destaca-se a figura do pai herói, construída com base nas conexões estabelecidas com os filhos, desde o envolvimento ainda na gestação até a participação intensa durante as brincadeiras em família.

[...]

A Geração Alpha chega com um novo olhar sobre a realidade e um grande potencial de transformação. Contudo, expectativas devem sempre andar de mãos dadas com as ponderações – gerações anteriores também herdaram uma tocha de salvação do mundo que não se manteve acesa por muito tempo. Por isso, o futuro permanece um horizonte em aberto e, no presente, o que

está em nossas mãos é o privilégio de aprender com a espontaneidade das crianças e fazer jus à responsabilidade de inspirá-las e incentivá-las a se tornarem livres, empoderadas e respeitadas.

Disponível em: <https://gente.globo.com/prazer-somos-a-geracao-alpha/>. Acesso em: 17 ago. 2022.

## Primeiras impressões

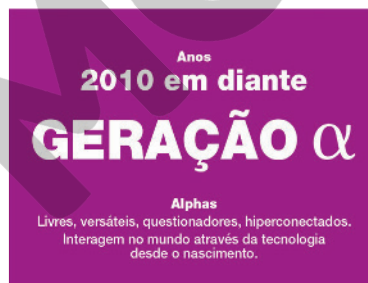
1. O texto ajudou você a compreender algumas das características da geração Alpha? Explique.
2. Explore os infográficos com seus(suas) colegas e discutam:
  - a) Relembre os seus 9 anos: você se encaixava nesse perfil da geração Alpha, quando o assunto era brincadeiras e atividades de interesse?
  - b) E quanto aos ídolos da geração Alpha: os seus ídolos eram também os apresentados no infográfico?
3. Em sua opinião, por que algumas das informações foram organizadas em infográficos e não em texto corrido, como o restante do relatório?

## O texto em construção

Você deve ter percebido que os infográficos que compõem o texto que acabou de ler têm um papel importante: auxiliar na divulgação e compreensão dos resultados obtidos na pesquisa realizada. A seguir, vamos discutir mais o papel dos infográficos em textos de divulgação, como esse relatório, por exemplo, e como os dados são apresentados nele.

1. Discuta com seus(suas) colegas:
  - a) Os infográficos ajudaram a compreender os resultados obtidos pela pesquisa feita para o estudo do tema? Explique.
  - b) Em que medida infográficos como esses se assemelham a e/ou se diferenciam de outros meios de divulgação de dados de pesquisa que você conhece?
  - c) Com que elementos os infográficos foram criados?
2. Em outro trecho desse relatório, aparece um slideshow com telas que descrevem várias gerações. Leia as telas que falam das gerações Z e Alpha:

FERNANDO JOSÉ FERREIRA  
ARQUIVO DA EDITORA



Disponível em: <https://gente.globo.com/prazer-somos-a-geracao-alpha/>. Acesso em: 17 ago. 2022.

75

## Primeiras impressões

### HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP03, EF69LP33, EF69LP42, EF89LP27)

Professor(a), é muito importante que as questões desta seção sejam discutidas oralmente, com o coletivo da sala. O objetivo é favorecer uma primeira troca de impressões sobre o texto lido, de modo que os(as) estudantes possam compartilhar suas compreensões globais sobre o que leram e checar possíveis hipóteses levantadas antes e durante a leitura. Dado o caráter da seção **Primeiras impressões**, ela sempre favorecerá o desenvolvimento da habilidade (EF67LP23).

1. Resposta pessoal.
2. Professor(a), promova uma discussão coletiva sobre os três infográficos, estimulando os(as) estudantes a se expressarem em relação aos dados apresentados, de modo que demonstrem o grau de identificação com eles. Favoreça a discussão sobre eventuais diferenças entre o que eles(as), considerados da geração

Alpha, teriam a dizer sobre esses tópicos e os dados apresentados. Essa discussão será importante para a reflexão proposta ao final da próxima seção, a respeito da representatividade de pesquisas dessa natureza.

2a. Resposta pessoal.

2b. Resposta pessoal.

3. Espera-se que os(as) estudantes considerem que os infográficos dão mais visibilidade aos dados que o relatório deseja destacar, o que tende a chamar mais a atenção do leitor.

## O texto em construção

### HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP03, EF69LP29, EF69LP33, EF69LP42, EF89LP02, EF89LP27)

Professor(a), ao desenvolver o trabalho de leitura da reportagem "Gloob apresenta a pesquisa que traça perfil da geração Alpha" é importante considerar que se trata de uma pesquisa que seguiu procedimentos próprios das ciências que estudam fenômenos sociais, ainda que para fins de aplicação mercadológica. Por essa razão, a reportagem não deixa de ter um caráter de divulgação, articulando os campos jornalístico-midiático e de práticas de estudo e pesquisa. Por essa razão, é associada também ao estudo do texto a mobilização de habilidades do campo das práticas de estudo e pesquisa.

Problematicamente esse caráter da reportagem com a turma, com destaque para fato de que o texto não mostra informações básicas que poderiam ser dadas em uma notícia ou reportagem que apresenta o Dossiê Gloob; por exemplo, quando foi realizada, quando foram divulgados os resultados etc. Caso julgue pertinente, sugerimos que oriente os/as estudantes a navegarem na página do Dossiê para que conheçam todos os dados divulgados e conversem sobre eles. Busque por "PRAZER, SOMOS A GERAÇÃO ALPHA!" ou acesse o [link](https://gente.globo.com/prazer-somos-a-geracao-alpha/) disponível em: <https://gente.globo.com/prazer-somos-a-geracao-alpha/>. Acesso em: 17 ago. 2022.

1a. Resposta pessoal.

1b. Resposta pessoal.

1c. Espera-se que os(as) estudantes observem que os infográficos apresentam dados percentuais, texto verbal explicativo e uma imagem de fundo relacionada ao tema desses dados.

2. Resposta pessoal.

### 3. HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP01, EF69LP29)

**3a.** Espera-se que os(as) estudantes localizem a informação sobre o público entrevistado, no tópico "Comportamento Alpha": crianças de 6 a 9 anos e seus pais, que pertencem às classes A, B e C. Professor(a), o relatório não cita em qual fonte de classificação social ou econômica se basearam os perfis. Entretanto, inferimos que foi utilizado o Critério Brasil, classificação de responsabilidade da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (Abep), que mede o poder de compra de grupos de consumidores, deixando de lado qualquer classificação em termos de classe social. Usaremos essa classificação como referência nas próximas atividades.

**3b.** Não, pois não foram entrevistados representantes das classes D e E.

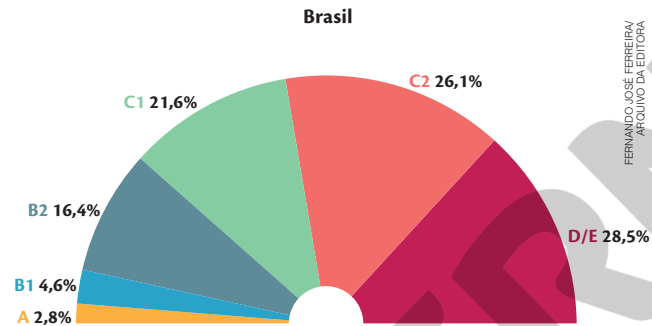
**3c.** Professor(a), chame atenção para o fato de que, se a pesquisa foi realizada com crianças de famílias das classes A, B e C, uma parcela da população de crianças nascidas a partir de 2010 (geração Alpha) deixou de ser considerada, logo, a amostra é parcial. Questione os dados com a turma: a pesquisa é representativa das crianças do Brasil? Destaque o fato de que a pesquisa foi realizada com apenas 510 crianças, de um universo de quase 15 milhões de crianças entre 5 e 9 anos, de acordo com o Censo do IBGE de 2010. Além disso, embora as 510 crianças entrevistadas representem o universo total de quase 70% das crianças, se considerarmos a renda familiar das classes C1 e C2 (de acordo com a tabela do box **Clipe**, na lateral da questão), certamente elas não têm as mesmas experiências e o mesmo grau de acesso a TV (a cabo, inclusive, uma vez que supõe grande diversidade de programas de entretenimento para as crianças) e internet. Também faltam dados mais precisos para sabermos, por exemplo, o percentual de crianças das classes C1 e C2 entrevistadas: uma vez que as classes C1 e C2 representam mais de duas vezes o percentual das classes B1 e B2, foram entrevistadas, em número proporcional, crianças das classes C1 e C2, por exemplo? É importante ficar claro para a turma que pesquisas dessa natureza têm objetivos muito específicos, em geral, como orientar a produção para o consumo, e tem como público as populações urbanas e de grandes centros, o que nos leva a olhar com reservas para o grau de representatividade de toda uma geração de crianças dessa faixa etária.

- Você se identifica com alguma dessas gerações? Explique.

**3.** Localize nos parágrafos iniciais informações sobre o perfil do público entrevistado.

a) Qual é o perfil?

b) Observe a seguir o gráfico que apresenta dados sobre a distribuição da população, de acordo com o nível de renda das famílias brasileiras, baseado em classes econômicas definidas pela Abep (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa):



Gaúcha ZH. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2018/09/sabe-qual-e-a-sua-classe-social-cjlpua5sy010s01pxmvx1f8yr.html>. Acesso em: 8 ago. 2022.

- Considerando o perfil dos entrevistados, o estudo que resultou no relatório "Prazer, somos a Geração Alpha!" abrange uma amostra geral e inclusiva da população brasileira?

c) Você acredita que as pessoas entrevistadas para esse estudo representam o perfil geral das crianças do país que nasceram depois de 2010 e, portanto, pertencem à geração Alpha? Explique.

### Atividade 2 – Roda de leitura

Você e sua turma participarão agora de uma roda de leitura seguida de uma roda de conversa, a partir de dois textos que abordam aspectos da adolescência e da juventude brasileira. O objetivo dessa roda é conhecer um pouco mais das realidades de diferentes grupos de adolescentes: os(as) adolescentes de diferentes etnias indígenas e os(as) adolescentes que vivem na periferia das cidades

76

### Atividade 2

#### HABILIDADES FAVORECIDAS (EF89LP27, EF69LP34)

Professor(a), sugerimos que a leitura dos textos seja realizada individualmente. Considere, em seu planejamento, a possibilidade de orientar os(as) estudantes para que a leitura e as reflexões propostas com sugestão de tomada de notas sejam realizadas como lição de casa. Outra possibilidade, caso avalie ser mais pertinente, é organizar a turma em duplas produtivas de trabalho, de modo que os(as) estudantes que ainda estejam desenvolvendo a fluência leitora juntem-se a estudantes com maior fluência, que possam apoiá-los(as) na leitura do texto. É importante que os(as) oriente a tomar notas enquanto leem, de modo que possam registrar as informações essenciais sobre o texto a serem compartilhadas com a turma. Considerando que o texto 1 é uma notícia e o texto 2 é uma matéria de divulgação de ações realizadas pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), criado pela ONU para promover os direitos e o

### Clipe

#### Critérios de renda para definição das classes econômicas

No Brasil, não há uma definição oficial de classe social ou econômica. Análises sobre classes não partem do governo federal nem do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mas de empresas e consultorias privadas que aplicam a metodologia que julgarem a mais adequada. Uma das consultorias mais reconhecidas é a Abep. Conheça a classificação de classes econômicas apresentada pela associação em 2015:

Extrato socioeconômico	Renda média domiciliar
A	R\$ 20.888
B1	R\$ 9.254
B2	R\$ 4.852
C1	R\$ 2.705
C2	R\$ 1.625
D-E	R\$ 768

Fonte: ABEP. Disponível em: <https://www.abep.org/criterio-brasil>. Acesso em: 17 ago. 2022.

e que têm atuado em movimentos e projetos por meio dos quais possam garantir direitos básicos, como educação, acesso à cultura e à informação, por meio do acesso à internet.

1. Durante a leitura do texto que você escolheu, faça anotações no caderno sobre o que achar importante para compartilhar com o restante da classe, seja porque é uma informação nova para você, seja porque você tem uma opinião sobre o assunto ou fato abordado.
2. Ao finalizar a leitura, reflita e tome nota de suas reflexões.
  - a) Você se identifica com esses grupos de adolescentes? Acha que as experiências e os problemas relatados são parecidos com os seus?
  - b) O que você pensa sobre essas experiências e problemas?
  - c) Você acredita que os(as) adolescentes desses grupos sociais se enquadram no perfil dos(das) adolescentes que fazem parte da geração Z ou da geração Alpha citadas em textos e pesquisas já discutidas no capítulo? Por quê?
3. Depois dessas reflexões, prepare-se para compartilhar com os(as) colegas o que leu e o que pensou sobre o que leu, seguindo as orientações do boxe **Roda de conversa** (no final do texto 2) e as instruções do(a) professor(a).

#### Texto 1

### Adolescentes e jovens indígenas identificam e apresentam soluções para os problemas e desafios de suas etnias

Brasília, 19 de setembro – Um grupo de 50 adolescentes e jovens indígenas de 22 etnias brasileiras reuniu-se nesta quarta-feira, 19 de setembro, no Centro de Convenções de Brasília (DF), durante o II Encontro Nacional dos Povos das Florestas, para refletir e identificar os desafios e problemas de suas comunidades e propor possíveis soluções. O resultado das discussões será um diagnóstico inédito das dificuldades enfrentadas pelos povos indígenas a partir do ponto de vista dos seus próprios adolescentes e jovens em 13 Estados brasileiros – Amazonas, São Paulo, Roraima, Acre, Amapá, Pará, Tocantins, Mato Grosso, Bahia, Pernambuco, Maranhão, Ceará e Espírito Santo.

A atividade foi realizada pelo Movimento de Estudantes Indígenas do Amazonas (MEIAM), Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), Conselho Nacional dos **Seringueiros** (CNS), Grupo de Trabalho

#### Glossário

**Seringueiros:** aqueles que trabalham na extração do látex da árvore seringueira para a produção de borracha natural.

77

bem-estar de crianças e adolescentes em todo o mundo, você pode sugerir que tomem notas com base nas questões que podem e devem compor textos desses gêneros: *O que está sendo foco do texto (o fato, o evento ou o assunto)?; Quem são os envolvidos no fato, evento ou assunto?; Onde e quando aconteceu?; Como e por quê?; Há causas e/ou consequências sobre o fato, evento ou assunto de que trata no texto?* Enfatize que depois da leitura eles(as) devem tomar notas sobre as reflexões individuais ou em duplas para que possam servir de apoio no momento em que forem compartilhar suas leituras e reflexões com os(as) colegas.

Amazônico (GTA) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). De acordo com a representante do UNICEF no Brasil, Marie-Pierre Poirier, a participação de adolescentes e jovens em discussões sobre temas que lhes dizem respeito representa a concretização da Convenção sobre os Direitos da Criança e do mandato do UNICEF no Brasil.

“Este é um momento único, em que adolescentes e jovens indígenas de todo o Brasil têm a oportunidade de discutir seus direitos e deveres, seus desafios e traçar objetivos comuns para se fazerem ouvidos pela sociedade brasileira”, afirmou Marie-Pierre.

Os adolescentes foram divididos em cinco grupos para identificar as dificuldades e desafios de suas comunidades e apresentar propostas de soluções. Os resultados serão reunidos em uma carta a ser anexada ao documento final do II Encontro dos Povos da Floresta, que será entregue para autoridades, instituições governamentais e não governamentais.

“Apesar de sermos povos de muitas etnias e culturas diferentes, vivemos dificuldades muito semelhantes. Unir nossos esforços para encontrar soluções é uma forma de nos fortalecer na conquista dos nossos direitos”, afirmou o representante da MEIAM, Délio Alves, do povo Dessoano.

O coordenador do escritório do UNICEF em Manaus, Halim Girade, destacou que a participação dos adolescentes e jovens indígenas nas decisões que lhes dizem respeito é crucial, pois eles representam a continuidade de suas tradições e cultura. “Esta geração é responsável pela perpetuação dos costumes, línguas, histórias e manifestações culturais dos seus povos, por isso, é fundamental que façam parte de atividades que representam conquistas para suas etnias”, considerou.

Para o oficial de projetos do UNICEF Mário Volpi, o encontro dos adolescentes e jovens indígenas fortalece a presença deles no movimento nacional de **protagonismo** juvenil. “Suas vozes estão sendo ouvidas a partir da sua própria cultura e tradições, em um esforço de apoiar a organização que esses jovens já possuem, dando visibilidade a essa organização no meio dos outros jovens e das organizações que defendem os direitos dos adolescentes”, avaliou.

#### Dados

A criança e o adolescente dos povos indígenas estão em uma situação ainda mais **vulnerável** que os não indígenas, segundo dados do Relatório Situação da Infância e Adolescência Brasileiras, do UNICEF. Entre os problemas que atingem os

#### Glossário

**Protagonismo:** termo, normalmente usado no teatro, cinema, novela etc., que se refere à personagem principal da apresentação (teatral ou audiovisual). Também é usado para caracterizar o ato, ou processo, de protagonizar (ser o protagonista/o ator principal) uma determinada ocasião, evento ou situação.

**Vulnerável:** pessoa frágil, que se encontra em situação de risco ou em condição desigual de poder.



indígenas está a dificuldade de acesso à educação. Quando dispõem de escolas nas aldeias, essas geralmente oferecem apenas a primeira fase do ensino fundamental.

De acordo com o Censo da Educação Indígena do Inep, 81% dos 93.037 alunos de escolas indígenas estão nessa etapa. Essa realidade está expressa no relatório do UNICEF: 30,9% dos indígenas de 7 a 14 anos são analfabetos, enquanto a média nacional é de 12,4%. Crianças e adolescentes indígenas de 10 a 14 anos têm em média 2,5 anos de estudo, enquanto meninos e meninas brancos da mesma faixa etária alcançam 4,2.

De acordo com o IBGE, vivem no Brasil 286.686 crianças e adolescentes indígenas. Cerca de 45% desses meninos e meninas estão em situação de pobreza e metade deles não tem acesso à água potável. O índice de crianças e adolescentes fora da escola também é maior do que a média nacional.

### O que é participação juvenil?

A participação juvenil é uma ação de **intervenção** no contexto social para responder a problemas reais em que o jovem é sempre o ator principal. É uma forma superior de educação para a cidadania não pelo discurso das palavras, mas pelo curso dos acontecimentos, no qual o jovem ocupa uma posição central. Outro aspecto da participação é a concepção do jovem como fonte de iniciativa, que é ação; como fonte de liberdade, que é opção; e como fonte de compromissos, que é responsabilidade.

### Depoimentos

**Francilene** (Itaguari – CE) – “Um grande problema é a discriminação nas escolas. Gosto de me pintar e de me vestir com trajes tradicionais, mas o professor questionava meu hábito e dizia que eu não parecia índia. A resposta era: como vou poder dizer se sou índia, se vocês tiraram nossa língua, nossa cultura? Os próprios índios ironizam aqueles que costumam usar trajes tradicionais. Um outro desafio é quanto à habitação. As pessoas se casam e saem da aldeia por não ter onde morar. Nossa serra é pequena, com muitas rochas e passa uma ferrovia no meio.”

**Jefferson** (etnia Baré – São Gabriel da Cachoeira/AM) – “Nosso principal desafio é nos mantermos unidos e organizados, para não nos dispersarmos do caminho da luta pelos nossos direitos. Direitos à cultura, a preservar nossas terras. Direitos precisam ser lembrados e cobrados [...]. Mas precisamos ser um grupo dinâmico e de consciência. Uma só voz não pode ser ouvida. Também estamos lutando com aquilo

### Glossário

**Intervenção:** ato ou efeito de intervir. Pode significar também ação de mediação em uma situação difícil e de conflito.

que chamamos de novos problemas, que são as drogas, o álcool e os suicídios. Estamos enfrentando juntos. Esse é o caminho!”

**Elgle** (Manxineri, AC) – “Nosso desafio é manter o alto nível no relacionamento com as autoridades brancas. Ou seja, é preciso falar de igual para igual. Trabalho na Casa de Saúde do Índio e percebo que os profissionais brancos temem perder seus empregos para nós, índios. Por isso, fazem de tudo para nos manter fora do debate e calar nossa opinião. Valorizamos nossa cultura, nossa cantoria e nossa laoasca. Temos uma proposta que está sendo avaliada no MEC, que é a inclusão do nosso idioma no currículo nas nossas escolas. Tenho orgulho de ser índio, de expressar minha cultura. Eu sou **caboclo**, minha avó era seringueira, mas assumo meu sangue e minha cultura indígena.”

UNICEF. Disponível em: [https://coperse.furg.br/images/provasanteriores/especificos/indigenas/Prova\\_PS\\_indigenas\\_2019.pdf](https://coperse.furg.br/images/provasanteriores/especificos/indigenas/Prova_PS_indigenas_2019.pdf). Acesso em: 20 ago. 2022.

#### Glossário

**Caboclo:** indivíduo nascido da relação entre o indígena e o branco.

## Texto 2

### Adolescente convoca estudantes a participar das políticas públicas de João Câmara (RN)

*Motivada pelos direitos das meninas e pela importância da participação, Letícia, 15 anos, circula nas escolas da cidade para construir propostas de mudança com base na opinião de adolescentes.*

28 janeiro 2019

A adolescência é uma fase única de desenvolvimento e cheia de oportunidades. Mas, para que, de fato, ela seja vivenciada plenamente, é preciso a garantia de acesso aos direitos de cada adolescente, bem como a participação dos grupos mais jovens da população em processos **decisórios**.

No município de João Câmara, Rio Grande do Norte, há uma rede de adolescentes engajados na proteção desses direitos e no exercício de sua cidadania. Esse grupo se fortaleceu em 2017, quando o município aderiu ao Selo UNICEF Edição 2017-2020 e criou, como parte da estratégia da iniciativa, o Núcleo de Cidadania de Adolescentes (Nuca) – rede formada por meninas e meninos para discussão e ações de melhoria das **políticas públicas** locais que impactam o seu desenvolvimento.

Maria Letícia Gomes da Silva, 15 anos, foi uma das primeiras integrantes do Nuca. Como representante do grupo,

#### Glossário

**Decisórios:** que têm o poder de decidir.

**Políticas públicas:** ações, leis ou programas governamentais voltados para o bem-estar da sociedade, em áreas como saúde, educação, meio ambiente, habitação, assistência social, lazer, transporte e segurança etc.

ela **engaja** outros adolescentes para mudar a comunidade em que vivem, enquanto aprende a superar os próprios desafios. Neste depoimento, ela conta um pouco de sua história:

“No final de 2017, entrei para o Nuca. O articulador do Selo UNICEF na minha cidade me convidou para integrar o grupo e aceitei porque queria agir sobre temas que eram um desafio para mim. Eu era uma pessoa revoltada com os casos de violência contra a mulher, por exemplo, porque a mulher acaba se achando um ser menor, mesmo sendo a vítima da história. E queria um lugar para falar sobre isso.

Logo que entrei no Nuca, passei a ajudar a **mobilizar** outros adolescentes. Comecei chamando os alunos da minha escola para uma reunião. Expliquei a importância da participação e disse que o Nuca poderia mudar a vida deles. Lá, eles seriam ouvidos.

Busquei conversar principalmente com os adolescentes mais inibidos. No início das reuniões, percebi que eles sabiam muita coisa, mas guardavam a informação para si, por vergonha. Fui levando o tema da participação de todos para as formações do Nuca, e, aos poucos, conseguimos mudar a visão de muitos deles.

Com o grupo completo, eu e outros adolescentes passamos a nos engajar nos temas relacionados à comunidade. No Nuca [como parte da metodologia do Selo UNICEF], recebemos vários desafios que temos de realizar. É legal porque, assim, conseguimos focar em ações reais que os adolescentes podem realizar no seu bairro.

Começamos a visitar outras escolas da cidade e fizemos campanhas nas ruas. Ao todo, já foram cinco palestras para falar da atuação do Nuca nas escolas, além das ações na rua. Uma delas foi a campanha pelo fim do trabalho infantil e da **exploração sexual** [como parte da ação municipal pelo Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, 18 de maio].

Além de palestras e campanhas, realizamos rodas de conversa sobre vários temas. Nessas rodas, é perceptível a presença de assuntos como o suicídio, a violência sexual, a importância da participação do adolescente nas decisões do município.

Como próximos passos, estamos fortalecendo a campanha ‘Fora da Escola Não Pode!’, com o tema do atraso escolar e perguntas que motivam as discussões sobre o assunto nas escolas.

#### Glossário

**Engajar:** abraçar uma causa e lutar por ela; envolver outras pessoas no mesmo ideal.

**Mobilizar:** causar a mobilização, o envolvimento de outras pessoas.

**Exploração sexual:** usar uma criança ou um adolescente para satisfazer o próprio desejo sexual ou obter lucro financeiro pela prostituição deles, incentivando a escravidão sexual, o turismo sexual ou a pornografia infantil.

## A importância de nos educarmos uns aos outros

Nesse tempo de Nuca, algumas histórias me marcam bastante. No início de 2018, fomos a uma escola municipal para conversar sobre as ações do Nuca e temas como a **saúde sexual e reprodutiva** e **inclusão escolar**. Uma menina de uns 15 anos deu um relato de vida. Ela disse que, se tivesse informação antes, provavelmente não estaria passando por dificuldades para conciliar os estudos com a criação dos dois filhos que já tem. Ainda assim, ela dizia que não queria desistir da escola. Lembro que todos pararam realmente naquele momento para prestar atenção no encontro. Esse depoimento trouxe os adolescentes para perto do debate e eles reconheceram que estávamos conversando sobre a realidade que todos nós vivemos.

Existe uma grande importância em nos educarmos uns aos outros, entre pares. É muito diferente aprender com alguém que vive a mesma fase que você. A linguagem se torna mais fácil e livre da culpa ou do **sermão**. Hoje, com o Nuca, a vida mudou muito. Alguns adolescentes se sentiam desconfortáveis até para tirar foto. Hoje em dia, os adolescentes conseguem se expressar mais.

Esta fase da gente é uma coisa complicada. O adolescente enxerga muitas possibilidades, mas muitos se dispersam. Precisamos saber que temos direitos e deveres e que, enquanto houver adolescentes pensantes, a sociedade será muito melhor. O município já deu voz ao Nuca nos **fóruns comunitários**, e queremos ser ouvidos, como **prioridade**. Somos o futuro, mas somos, principalmente, o hoje.

Minha mãe, que é professora, sempre me influenciou bastante, dizendo que eu poderia ser o que eu quisesse e que eu deveria ir atrás do que acreditava. Ela me dava livros sobre pessoas importantes para eu ler quando eu era pequena. Um dia desses, ela me disse, brincando: "parece que tu tá mais inteligente do que eu. Acho que te ensinei demais".

E tomara mesmo que Letícia continue aprendendo muito mais! Para encerrar a conversa, ela conta animada que, em 2019, recepcionará os novatos que chegarão à escola. A propaganda para que eles façam parte do Nuca também já está garantida.

## Glossário

### Saúde sexual e reprodutiva:

área da Medicina que envolve o comportamento sexual, o prazer sexual, a reprodução humana, as doenças sexualmente transmissíveis, os métodos anticoncepcionais etc, cujo objetivo é garantir às pessoas uma vida sexual prazerosa e segura, informações sobre sexualidade e prevenção de doenças e o direito de decidir se e quando querem ter filhos.

**Inclusão escolar:** garantia de acesso e permanência de qualquer cidadão na escola, independentemente de suas diferenças, particularidades e especificidades em relação à maioria.

**Sermão:** dirigir-se a alguém fazendo uma censura dura ou uma acusação, recriminando seu modo de agir e ser.

**Fóruns comunitários:** nos programas do selo Unicef, são momentos de planejamento participativo, troca de informações e diálogo entre diversos membros da comunidade sobre políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes.

**Prioridade:** o que deve vir primeiro no tempo e na ordem ou o que deve ser considerado urgente e necessário.

## Selo UNICEF

O município de João Câmara está inscrito na edição 2017-2020 do Selo UNICEF, iniciativa do UNICEF voltada a estimular os municípios a implementar políticas públicas para reduzir as desigualdades e garantir os direitos de meninas e meninos previstos na Convenção sobre os Direitos da Criança e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Nesta edição, o Selo UNICEF conta com 1 924 municípios inscritos na Amazônia Legal brasileira e no Semiárido, territórios que concentram o maior número de meninos e meninas em situação de vulnerabilidade do País.

Entre as ações que os municípios inscritos no Selo UNICEF devem priorizar, está a implementação de mecanismos de escuta e participação da sociedade (especialmente de crianças e adolescentes) na elaboração e controle social de políticas públicas institucionalizadas. O Núcleo de Cidadania de Adolescentes é um desses mecanismos.

O sucesso do Selo UNICEF é resultado da parceria entre o UNICEF e governos estaduais e municipais por meio da atuação integrada entre diferentes níveis de governo voltados para crianças e adolescentes. A experiência com as edições anteriores comprova que os municípios certificados com o Selo UNICEF avançam mais na melhoria dos indicadores sociais do que outros municípios de características socioeconômicas e demográficas semelhantes que não foram certificados ou não participaram da iniciativa.

Alcançar 1 924 municípios que participam do Selo UNICEF só é possível graças ao apoio de milhares de doadores individuais e de parceiros corporativos como Amil, Instituto Net Claro Embratel, Fundação Itaú Social, RGE, Enel, Coelba, Cosern, Celpe, BNDES, CPFL, Sanofi, Neve, Energisa, Celpe e Cemar.

Mais informações sobre o Selo UNICEF em <https://www.selounicef.org.br>.

ADOLESCENTE convoca estudantes a participar das políticas públicas de João Câmara (RN). **Unicef Brasil**, 28 jan. 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/historias/adolescente-convoca-estudantes-participar-das-politicas-publicas-de-joao-camara-rn>. Acesso em: 29 mar. 2022.

## Roda de conversa

1. Compartilhe com a turma:
  - a) o texto que você leu, apresentando as informações importantes para que quem não o leu tenha uma ideia do que ele trata;
  - b) a sua opinião sobre o texto, conforme suas anotações.

83

de diferentes etnias e gêneros etc.). Enfatizamos a importância de relacionar as realidades desses jovens com as das pessoas que participaram das pesquisas citadas e que compõem o perfil da geração alpha. Essa comparação é fundamental para a compreensão de que as pesquisas dessa natureza mostram recortes da realidade e, portanto, são representativas desses recortes, ou seja, não representam a totalidade da realidade. Nesse momento, você pode começar a justificar a importância de realizarem o estudo da realidade deles(as), buscando conhecer um pouco mais das “tribos” adolescentes que existem na sua própria escola, nos bairros ou nas comunidades.

Para finalizar as discussões, converse com a turma sobre as questões propostas no exercício 2 do boxe **Roda de conversa**. Sugerimos que você realize o registro das conclusões da turma, promovendo um momento de escrita coletiva, em que você será o(a) escriba. Lembre-se de que, para esse tipo de situação didática, sua mediação pode colaborar muito para que os(as) estudantes aprendam a textualizar a escrita, refletindo sobre o que estão escrevendo enquanto escrevem e reformulando o que acabaram de escrever, a fim de melhorar o texto. Nesse sentido, seu papel como mediador(a) é escrever o que é ditado pelos(as) estudantes, relendo o que é escrito e questionando se está bom, se todos conseguirão entender quando voltarem às anotações, problematizando trechos que tenham inadequações e repetições que não foram identificadas por eles(as) e solicitando que revejam como o texto pode ser reformulado. Situações como essas são poderosas para o desenvolvimento da capacidade de automonitoramento da escrita e, conseqüentemente, para a construção da autonomia como produtor de textos.

## Roda de conversa

### HABILIDADES FAVORECIDAS (EF89LP27)

Para iniciar a discussão sobre as leituras e reflexões feitas individualmente ou em duplas, peça a alguns(umas) estudantes que compartilhem as informações básicas sobre o que leram e anotaram, conforme orientações sugeridas no início da atividade. Garanta que não haja monopólio da palavra, passando-a para diferentes estudantes, de modo que um(a) vá complementando o que o(a) outro(a) falou. No momento de se posicionarem sobre o que leram, também é importante dar voz a todos(as), especialmente àqueles(as) que se mostram menos participativos(as). Incentive-os(as) a falarem, a compararem suas experiências com as das pessoas que são protagonistas das histórias. O objetivo é que percebam que as realidades dos(as) adolescentes são muito diferentes em vários aspectos: nos costumes, nas necessidades e nas realidades de cada um(a) (acesso à cultura, à educação, à saúde, garantia de direitos iguais para pessoas

## Atividade 1

### HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP03, EF69LP29, EF69LP30)

Professor(a): Sugerimos realizar no coletivo ao menos a leitura da parte introdutória desta seção e a Atividade 1, de modo a dar destaque ao boxe **Pesquisa em foco**, enfatizando que nessa seção toda os(as) estudantes estarão lidando com procedimentos e metodologias de pesquisa comuns a diferentes pesquisas quantitativas. É uma oportunidade de desenvolver noções do pensamento computacional, visto que a sequência de atividades com culminância na produção da pesquisa e divulgação dos dados os(as) levará a realizar processos cognitivos como analisar, compreender, definir, modelar e comparar resultados.

**1a.** Espera-se que os(as) estudantes observem que, de modo geral, o infográfico buscou apresentar um perfil do acesso e do uso que crianças e adolescentes fazem da internet. Mais especificamente, a pesquisa feita buscou responder a questões como: *Onde crianças e adolescentes acessam a internet?; O que crianças e adolescentes pensam sobre a internet?; A quem crianças e adolescentes recorrem em caso de dúvidas?; Com quem crianças e adolescentes aprendem a usar o computador e a internet?; O que pensam os(as) professores(as) sobre o uso que crianças e adolescentes fazem da internet?.*

**1b.** Pelo infográfico é possível constatar que o público pesquisado é formado por crianças e adolescentes, usuários de internet, de 9 a 17 anos, divididos em quatro grupos (de 9 a 10 anos, de 11 a 12 anos, de 13 a 14 anos e de 15 a 17 anos). É possível também verificar que os pesquisadores se preocuparam em dividir as crianças e adolescentes segundo a escolaridade: os dados correspondem aos pesquisados de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio. Ainda se observa que foram entrevistados(as) professores(as).

**1c.** Espera-se que os(as) estudantes observem que são empregados ícones variados (representando objetos, figuras humanas etc.) e gráficos de barra.

2. É possível dizer que os adolescentes brasileiros pensam igual, vivem o mesmo tipo de vida, têm as mesmas preferências?
3. Leia o artigo do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

- Você diria que esses direitos estão garantidos para as crianças e os adolescentes citados nos textos?

## Produção de texto

### Conhecendo o gênero – Infográficos para divulgação de dados de pesquisa

Durante as leituras realizadas neste capítulo, você pôde ler e discutir alguns infográficos compondo reportagens, notícias ou apresentados isoladamente. Como você já percebeu, os infográficos são um modo muito eficiente de organizar e divulgar dados obtidos em pesquisas a um público amplo (especializado ou não).

Visto que o objetivo deste capítulo é realizar uma pesquisa sobre os adolescentes de hoje, seus interesses, suas preocupações e preferências culturais, a partir de agora, você vai conhecer mais sobre o infográfico como forma de divulgar esses dados. Vai ver que esse gênero mistura a linguagem verbal com recursos de outras linguagens, como a das artes gráficas (cor, formas, ícones e ilustrações, diagramação etc.) e a da matemática (com visualização de dados em gráficos, tabelas etc.).

### Atividade 1 – Infográfico: o que é e para que serve?

A seguir, vamos conhecer o infográfico de divulgação dos dados da pesquisa TIC Kids Online Brasil 2013, que buscou levantar o perfil de usuários de internet.

1. Leia o infográfico, buscando observar:
  - a) Quais questões foram feitas para chegar a esses dados?
  - b) Qual é o perfil do público pesquisado?
  - c) Que elementos visuais é possível identificar no infográfico? Com que finalidade são empregados?

### O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

é o conjunto de normas instituído pela Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, que tem por objetivo a proteção da criança e do adolescente. O ECA, inspirado pelas diretrizes fornecidas pela Constituição de 1988, regulamenta os direitos das crianças e dos adolescentes. O Estatuto cria, dessa forma, mecanismos de proteção às crianças e aos adolescentes em diferentes áreas, como educação, trabalho, saúde e assistência social.

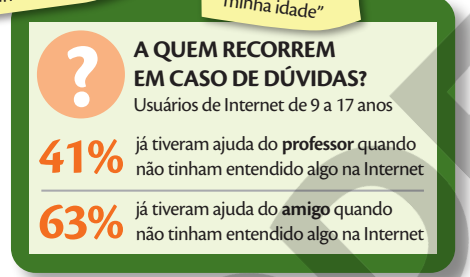
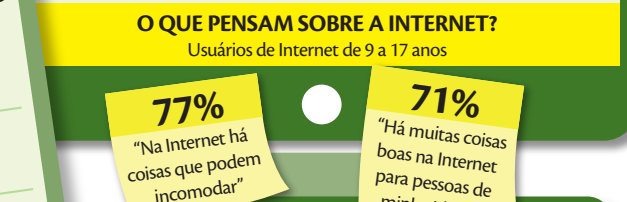
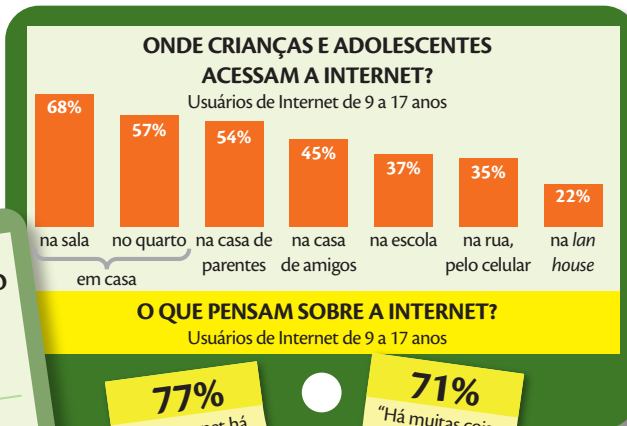
### Pesquisa em foco

Nesta seção, você vai estudar como coletar e organizar dados no processo de uma pesquisa, usando instrumentos como questionários e entrevistas, com a finalidade de divulgá-los em infográficos.

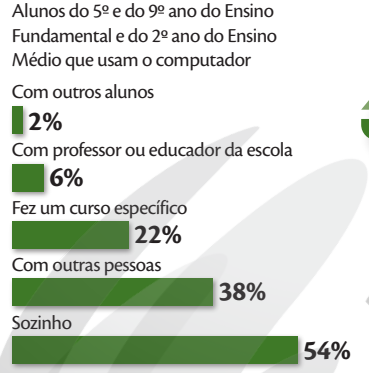
# TIC KIDS ONLINE BRASIL EDUCAÇÃO 2013

ADILSON SECCO/ARQUIVO DA EDITORA

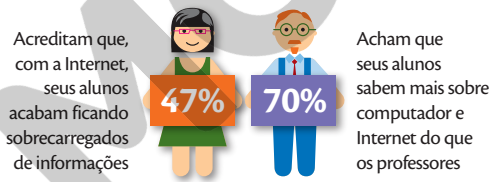
Conheça alguns indicadores das pesquisas TIC Educação 2013 e TIC Kids Online Brasil que trazem dados sobre crianças e adolescentes que usam o computador e a internet.



### COM QUEM APRENDERAM A USAR O COMPUTADOR E A INTERNET?



### E O QUE PENSAM OS PROFESSORES?



Publicações TIC EDUCAÇÃO 2013 e TIC KIDS ONLINE 2013 disponíveis para download em: <https://www.cetic.br/pt/pesquisas/>  
Para mais informações, visite: <https://www.cetic.br>

Fonte: CETIC. Disponível em: [https://www.cetic.br/media/pdfs/Infografico\\_tic\\_kids\\_edu\\_2013.jpg](https://www.cetic.br/media/pdfs/Infografico_tic_kids_edu_2013.jpg).  
Acesso em: 26 maio 2022.

2a. Resposta pessoal. Professor(a), por meio de informações que podem ser identificadas no infográfico (palavras e expressões como “publicação” e “disponível para download em”), os(as) estudantes podem sugerir que infográficos como esse sejam visíveis como parte de publicações variadas – relatórios de pesquisa, revistas, jornais, livros etc. – e em sites noticiosos ou não.

2b. Resposta pessoal. Professor(a), é importante questioná-los(as) sobre os usos que se podem fazer de dados como esses. Por exemplo: esse infográfico pode ser usado para discutir o uso das tecnologias na educação (considerando a referência aos(as) professores(as)).

2c. Resposta pessoal. Professor(a), questione-os(as) com perguntas como: *Esse modo de organizar a informação difere em que de um texto somente escrito?*

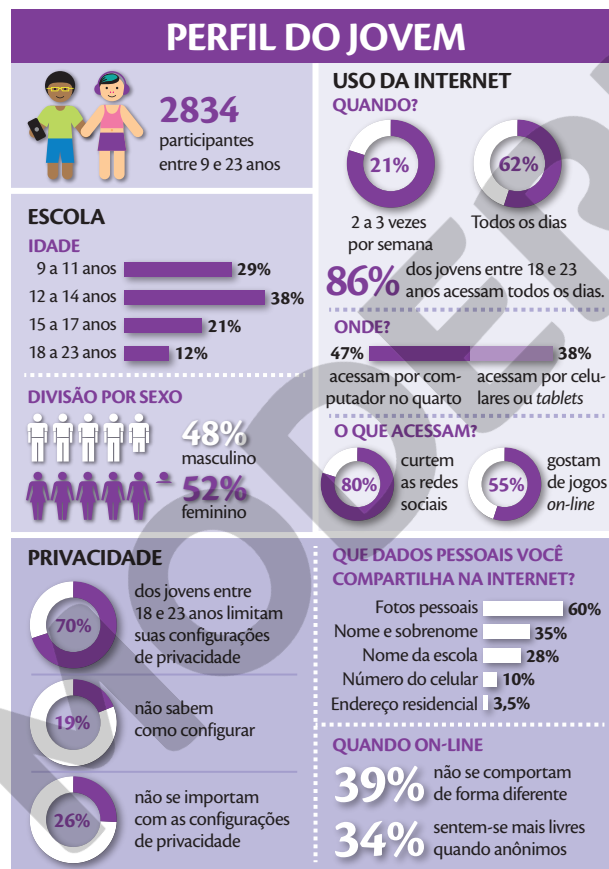
## Atividade 2

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP29, EF69LP30, EF69LP42)

- A partir das informações observadas, discuta com os(as) colegas.
  - Você já viu um infográfico como esse? Onde?
  - Na sua opinião, infográficos são produzidos com qual finalidade?
  - Em que medida infográficos se assemelham e se diferenciam de outras formas de organizar dados para divulgação de resultados de pesquisa?

## Atividade 2 – Estudando os recursos que podem compor um infográfico

- Compare o infográfico anterior com este produzido pela SaferNet.



Fonte: SAFERNET. Disponível em: <https://new.safernet.org.br/content/infogr%C3%A1fico-pesquisa-jovens-2013#>. Acesso em: 20 ago. 2022.

### Clipe

O **Cetic**, segundo o site da instituição, “é um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), que implementa as decisões e os projetos do Comitê Gestor da Internet do Brasil”. O Cetic tem como principal meta a elaboração de pesquisas e indicadores voltados ao acesso e ao uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no Brasil.

A **TIC Kids Online** é uma pesquisa desenvolvida pelo Cetic que busca gerar indicadores sobre os usos que crianças e adolescentes de 9 a 17 anos fazem da internet; visa também entender suas percepções em relação à segurança *on-line*, bem como investigar quais são as práticas relacionadas ao uso da internet adotadas por pais e responsáveis.

### Clipe

A SaferNet Brasil é uma associação fundada em 2005 por um grupo de cientistas da computação, professores, pesquisadores e bacharéis em Direito, sem fins lucrativos, que tem como foco a promoção e a defesa dos Direitos Humanos na internet no Brasil.



## Atividade 2 (cont.)

### HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP29, EF69LP30, EF69LP42)

1a. Espera-se que os(as) estudantes observem que são empregados ícones variados e gráficos de barra. É possível que os(as) estudantes comentem também que o uso das cores é significativo no infográfico, pois permite tanto ilustrar os dados pesquisados como estabelecer comparações entre os dados e as informações estatísticas por meio de diferentes relações de tamanho e forma. A apresentação dos dados visuais permite reconhecer quais informações são mais relevantes, o que facilita nosso entendimento sobre o fenômeno pesquisado.

1b. Espera-se que os(as) estudantes observem que o infográfico está dividido em três seções principais: uma introdução, composta do título e de uma breve apresentação da pesquisa divulgada, e outras duas partes correspondentes aos principais elementos que compõem a pesquisa – o perfil do público pesquisado (perfil do jovem) e o principal fenômeno ou tema pesquisado (a privacidade).

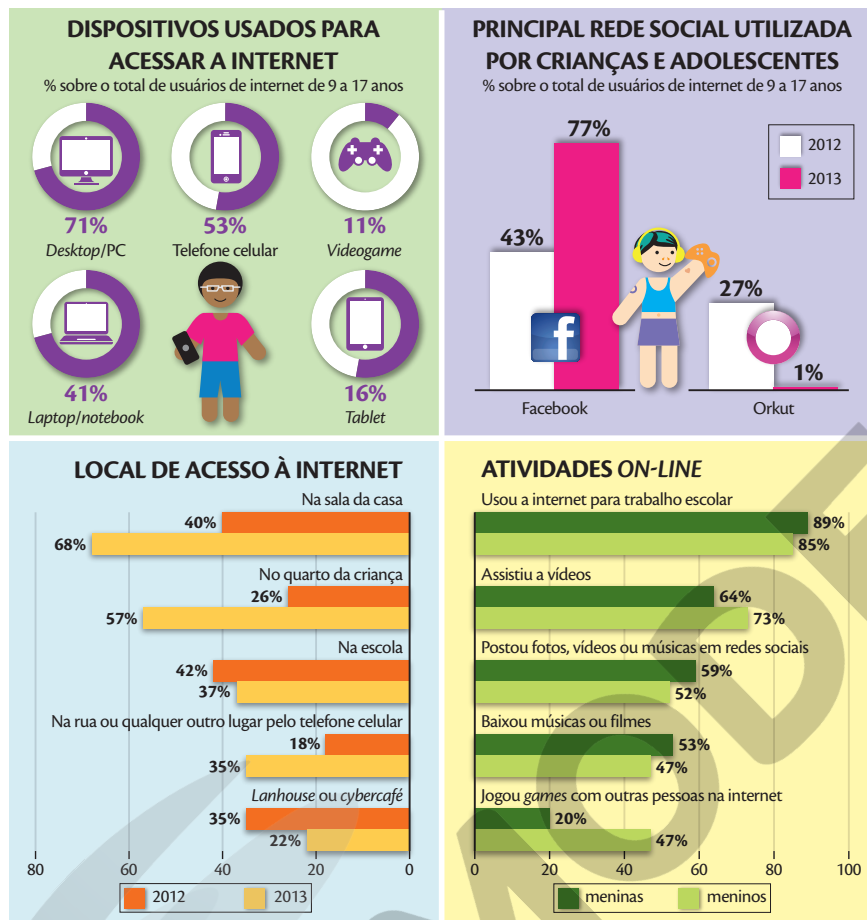
Professor(a), verifique a possibilidade de explorar outros exemplos com os(as) estudantes. Levante com eles(as) outras possibilidades de organização. Desenvolva uma discussão que os(as) leve a observar a organização das informações coletadas pelas diferentes perguntas que devem ter sido feitas na pesquisa e a organização dividida em blocos. Observe com eles(as) também aspectos da textualidade (coesão e coerência) dos infográficos, uma vez que sugerimos, mais adiante, a produção de um infográfico em que cada grupo deverá fazer mais de uma pergunta, a fim de desenvolver um infográfico que concentre os dados dessas perguntas.

2a. Espera-se que os(as) estudantes observem a referência aos anos na legenda, com diferentes cores usadas para representar os dados; os anos de abrangência da pesquisa divulgada no infográfico são 2012 e 2013.

2b. Espera-se que os(as) estudantes observem que foram empregados ícones de dispositivos variados, como computador, *laptop*, celular, *videogame* e *tablet*.

2c. Resposta pessoal.

- Quais elementos visuais e verbais compõem o infográfico? Você acredita que eles foram usados com qual finalidade?
  - Quais são as principais partes (seções) que compõem esse infográfico?
2. Agora, leia outro infográfico criado para divulgar os resultados da pesquisa TIC Kids Online.



Fonte: CETIC. Disponível em: [https://cetic.br/media/analises/Infografico\\_kids\\_online\\_2013.pdf](https://cetic.br/media/analises/Infografico_kids_online_2013.pdf). Acesso em: 26 maio 2022.

- Qual(ais) o(s) ano(s) de abrangência da pesquisa?
- Quais elementos visuais foram empregados para caracterizar o perfil de acesso do público pesquisado?
- Você se identifica com os resultados dessa pesquisa? O que acha que mudou e o que permanece nos dias de hoje? Explique.

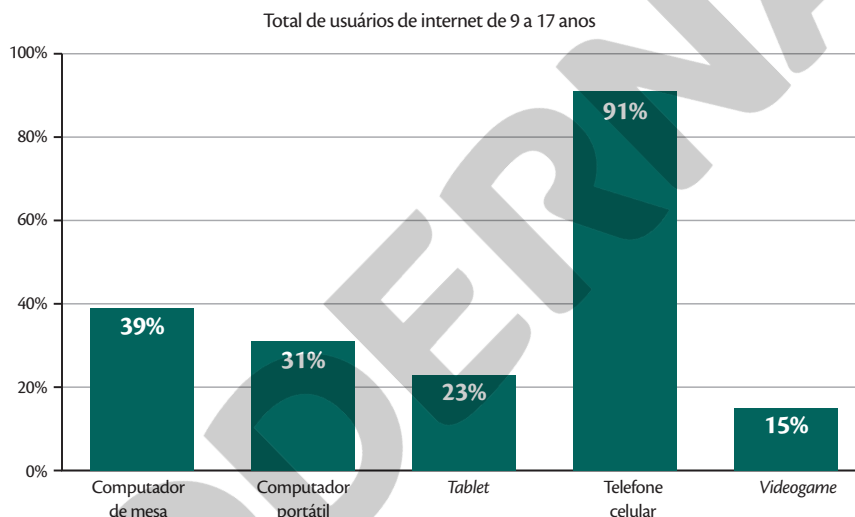
3a. Professor(a), espera-se que os(as) estudantes observem que uma tabela ou planilha de dados normalmente apresenta dados numéricos divididos em colunas e linhas. Os gráficos (no caso observado – gráfico de barras) apresentam dados separados por barras (verticais e horizontais), que variam em tamanho conforme a grandeza do dado numérico, o que permite comparar visualmente (em uma batida de olhos) as diferenças quantitativas do aspecto observado na pesquisa. Já o infográfico, por ser um meio de divulgação científica voltado a um público amplo, mistura a linguagem gráfica encontrada em publicações como revistas, jornais, livros e sites (noticiosos ou não) e a linguagem estatística que vemos em diferentes gráficos (gráfico de linha, de barra, de pizza, histograma etc.) e tabelas, tornando o resultado mais visual, mais atraente para o leitor.

3b. Professor(a), faça a mediação da discussão de forma que os(as) estudantes reconheçam que a produção de infográficos é uma etapa posterior ao desenvolvimento de pesquisas de campo como essas, em que se pretende quantificar as informações pesquisadas. Retome os exemplos dados e destaque que, após tabulados e avaliados os dados da pesquisa, e diante da necessidade de divulgá-los a um público amplo, é importante pesquisar (ou criar) ícones/imagens que ilustrem tanto o perfil do público pesquisado como a particularidade de cada item pesquisado, para então planejar diferentes gráficos ou tabelas. Por fim, esses elementos criados e/ou pesquisados/coletados (gráficos, tabelas, ícones e ilustrações) devem ser diagramados, ou seja, organizados em uma página, seguindo uma ordem coerente e coesa, que possibilite uma fácil leitura pelo público a que se destina. Por fim, para garantir a coerência, é importante que o infográfico: (1) apresente um título e uma breve apresentação; (2) traga informações organizadas em imagens, gráficos e cores e que haja legendas que expliquem como ler essas imagens e os demais dados; (3) ofereça informações em diferentes linguagens e que sejam organizadas em blocos, quando for o caso, com destaque para as questões mais relevantes da pesquisa.

3. Compare as informações com dados levantados pela Tic Kids Online em 2016.

TABELA – KIDS ONLINE 2016 – DISPOSITIVOS USADOS PARA ACESSAR A INTERNET – % SOBRE O TOTAL DE USUÁRIOS DE 9 A 17 ANOS				
Computador de mesa	Computador portátil	Tablet	Telefone celular	Videogame
39	31	23	91	15

### A1 – CRIANÇAS E ADOLESCENTES, POR EQUIPAMENTOS UTILIZADOS PARA ACESSAR A INTERNET



Fonte: CETIC. Disponível em: [http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC\\_KIDS](http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_KIDS). Acesso em: 26 maio 2022.

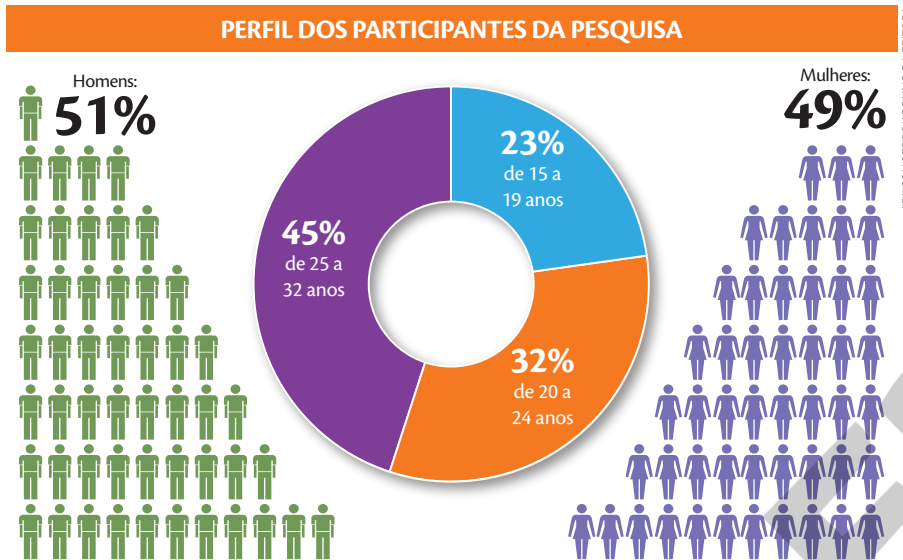
- Compare essas duas formas de apresentar dados – a tabela ou planilha e o gráfico – com os infográficos que você observou até o momento: qual é a diferença entre essas formas?
- O que seria necessário fazer para produzir um infográfico com os dados apresentados na tabela TIC Kids Online 2016?
- Pense em ícones que poderiam ser utilizados para representar os dados mostrados na tabela TIC Kids Online 2016 e compare-os com os escolhidos pelos(as) colegas, discutindo quais são os mais adequados.

88

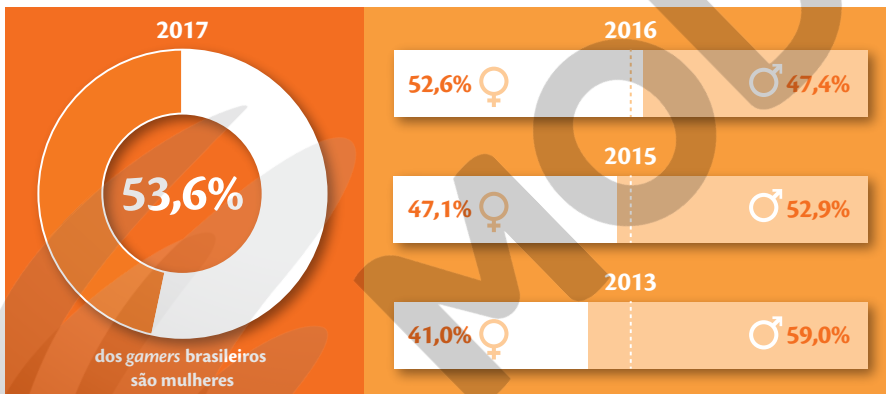
3c. Resposta pessoal. Retome com os(as) estudantes os exemplos de infográficos apresentados até aqui. Observe com eles(as) o infográfico da questão 2 e busque levantar as características dos ícones usados para remeter aos dados sobre os “dispositivos usados para acessar a internet”: como eles são e o que faz serem reconhecidos como ícones, diferente de outras representações imagéticas (desenho, pintura e/ou fotografia que também poderiam ser usados). Destaque a qualidade própria dos ícones de se assemelharem às formas representadas por meio de traços simples e mínimos (simplificados): são representações frontais e do contorno (quase uma silhueta) de diferentes objetos. Com o uso de ícones rapidamente identificamos e criamos uma correspondência com o que se quer representar.

### Atividade 3 – Diferentes estilos de infográficos e organização das informações

1. Observe a seguir diferentes estilos de apresentar o perfil dos participantes de uma pesquisa. Depois, discuta com os(as) colegas as questões propostas.



Fonte: INFOBASE Interativa. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/infografico/64420-perfil-jovem-digital-brasil-infografico.htm>. Acesso em: 18 ago. 2022.



Fonte: PESQUISA Game Brasil. Disponível em: <https://reporterunesp.faac.unesp.br/2017/06/07/mulheres-e-games-a-presenca-feminina-que-cresce-envolta-por-um-ambiente-machista/>. Acesso em: 18 ago. 2022.

### Atividade 3

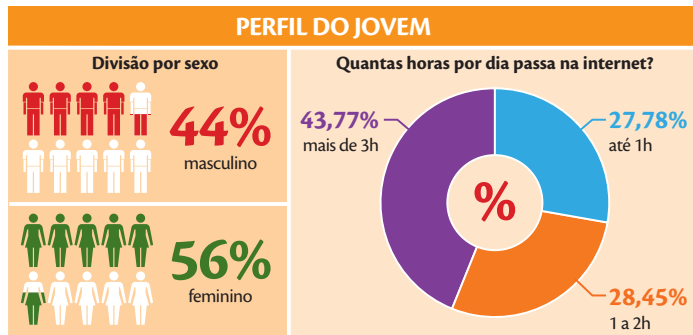
#### HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP29, EF69LP30, EF69LP42)

Professor(a), antes de permitir que os(as) estudantes discutam as questões propostas, explore os exemplos indicados. Peça a eles(as) que avaliem os elementos usados para chamar a atenção do leitor para os dados da pesquisa que se quer divulgar em cada um dos infográficos. Ressalte a importância do uso de cores, que estabelecem continuidade e base de comparações entre as informações estatísticas.

1a. Professor(a), espera-se que os(as) estudantes observem que os ícones usados para representar o gênero no 1º, 3º e 4º gráficos são comuns e normalmente usados em transporte público, banheiros e locais em que se busca uma identificação rápida. Destaque que o segundo infográfico utilizou outro recurso; selecionou o “espelho de Vênus” (♀) para representar a mulher, e o “escudo de Marte” (♂) para representar o homem. Já para a representação da idade dos participantes, o quarto infográfico utilizou ícones que sugerem a idade de cada uma das gerações no momento dessa pesquisa: criança, adolescente, adulto e alguém mais velho.

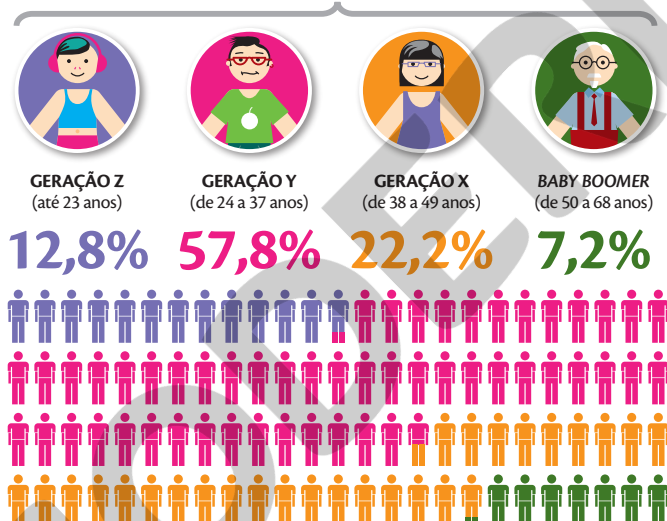
1b. Professor(a), espera-se que os(as) estudantes observem que os elementos visuais (os ícones e seu preenchimento com cores específicas) foram usados para estabelecer continuidade e base de comparações entre as informações estatísticas; usou-se a repetição equivalente ao número adequado à proporção do item para estabelecer a associação desse item a alguma categoria específica; utilizou-se a cor e, para determinar números não inteiros, o preenchimento do ícone.

1c. Resposta pessoal.



Fonte: SAFERNET. Disponível em: <http://divulgue.safernet.org.br/banners/infografico.png>. Acesso em: 26 maio 2022.

### DISTRIBUIÇÃO DAS GERAÇÕES

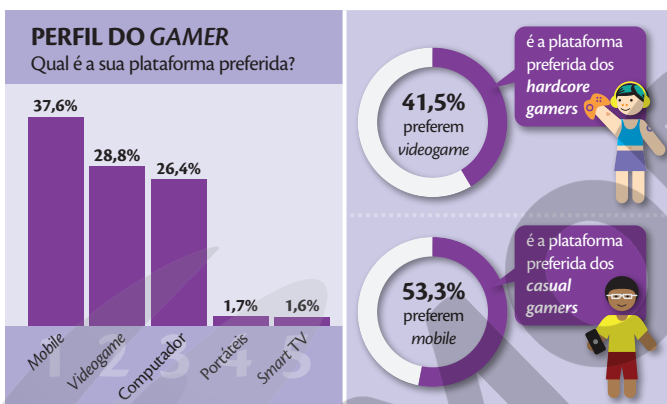
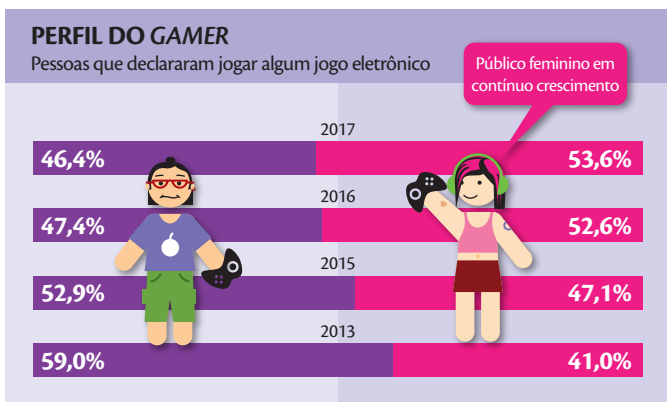


Fonte: SULAMÉRICA Saúde. Disponível em: <https://www.saudebusiness.com/mercado/o-estresse-nas-diferentes-geraes-estudo>. Acesso em: 8 jun. 2022.

- a) Quais foram os ícones usados para representar o gênero e a idade dos participantes em cada um dos infográficos? Já viu esses mesmos ícones em outras publicações ou lugares? Onde?
- b) Quais foram os elementos empregados para representar a distribuição do público pesquisado?
- c) Na sua opinião, que outros ícones poderiam ser usados para representar gênero e idade em um infográfico?

2. Os infográficos estabelecem comparações entre dados e informações estatísticas de uma maneira muito especial: criam, entre os dados apresentados, diferentes relações de tamanho, cor e forma e, com isso, estabelecem uma maneira poderosa de demonstrar que certa informação é relevante ou de facilitar nosso entendimento sobre determinado aspecto pesquisado.

a) Observe os infográficos a seguir e veja como esses elementos visuais (cor, forma e tamanho) são neles empregados.



b) Em que medida os elementos visuais usados nos infográficos (cor, forma e tamanho) destacam informações relevantes e/ou facilitam nosso entendimento sobre os dados apresentados a respeito do mercado de *games* brasileiro? Explique citando exemplos dos infográficos apresentados.

2b. Professor(a), espera-se que os(as) estudantes percebam que, nos infográficos, os elementos visuais usados contribuem para a composição dos sentidos desejados. Incentive-os(as) a levantarem exemplos, nos infográficos lidos, que demonstrem esse fato.

## Produzindo o texto

**HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP06, EF69LP07, EF69LP08, EF69LP33, EF69LP35, EF69LP36, EF69LP42, EF89LP24, EF89LP25, EF08LP04)**

Nesta seção, os(as) estudantes serão orientados a realizar pesquisas sobre o perfil dos adolescentes para comporem os “retratos de adolescências” da sua escola ou localidade. A forma de divulgar esses resultados será o infográfico. A pesquisa deverá tratar de maneira ampla sobre os hábitos e costumes, gostos e preferências culturais dos(as) colegas de turma, da escola e/ou da comunidade, conforme você avaliar mais adequado. Dessa forma, para o levantamento dos temas, deve-se considerar, principalmente, a relação dos(as) colegas com os produtos culturais que consomem, as práticas de lazer ou esportes que praticam, os *games* de que mais gostam, filmes, músicas, plataformas de *streaming* de música/audiovisual, peças de teatro etc., bem como o interesse por questões relacionadas ao meio ambiente, à política e ao que mais for de interesse da turma.

Organize os(as) estudantes em grupos para realizar algumas entrevistas. Primeiro, eles(as) devem definir o perfil geral dos entrevistados. Considerando que o objetivo é pesquisar os interesses dos(as) adolescentes, os(as) estudantes deverão definir, coletivamente, as temáticas que serão objeto de pesquisa. Essas temáticas deverão posteriormente ser divididas entre os grupos formados para que, em seguida, eles(as) pensem nas diferentes questões que vão gerar enquetes a serem aplicadas dentro e fora da escola, conforme as possibilidades da sua realidade. Essas questões que comporão as enquetes de cada grupo poderão ser compartilhadas e discutidas coletivamente.

Chame a atenção da turma para a importância de definir critérios quanto ao número total de pesquisados, levando em conta a representatividade – sugerimos 10 pessoas de cada sala, de uma mesma faixa etária, separadas em 50% mulheres e 50% homens. Embora não haja a intenção de realizar uma pesquisa com grande rigor científico, visto que possivelmente sejam as primeiras experiências dessa natureza, ainda assim é intenção já introduzir algumas questões importantes, como representatividade do público em uma pesquisa.

Após essa primeira etapa de planejamento, você pode propor aos(as) estudantes que colem as informações com base nos pontos definidos anteriormente. Após a coleta de dados, eles(as) deverão tabulá-los (organizados em grupos de trabalho) e compor gráficos com essas informações.

Para o desenvolvimento das enquetes, caso sua realidade comporte, podem ser usados recursos digitais, como planilha de

## PRODUZINDO O TEXTO

### Condições de produção

#### ■ O quê?

Você terá como meta realizar uma pesquisa para “desenhar retratos de adolescências”, tendo como público a ser pesquisado adolescentes da sua escola e/ou do seu bairro. Os resultados dessa pesquisa serão divulgados por meio de infográficos.

#### ■ Para quem?

O infográfico com os resultados da pesquisa será exposto em ambiente da escola previamente combinado ou em ambiente virtual, conforme as condições de cada turma.

### Como fazer

Neste capítulo, você leu e discutiu sobre textos que falavam a respeito dos interesses, preferências e preocupações dos adolescentes de diferentes lugares e realidades. Também estudou sobre o infográfico como forma de divulgar dados de pesquisas diversas, refletindo sobre diferentes estilos de infográficos.

Agora chegou o momento de conhecer mais sobre os(as) adolescentes da sua escola e/ou da sua comunidade ou cidade, realizando uma pesquisa. Para apresentar o resultado da pesquisa, você deverá produzir com os(as) colegas infográficos que sejam seus “retratos de adolescentes”. Nesta seção, você vai se organizar com os(as) colegas para seguir as seguintes etapas:

- pensar coletivamente no que querem saber sobre os(as) adolescentes, propondo diferentes temáticas e questões a respeito desse tema para compor as enquetes que ajudarão a coletar os dados que desejarem;
- definir também como vão se distribuir para realizar as enquetes;
- entrevistar, com o apoio da enquete, número representativo de pessoas (sugerimos 10 colegas das salas ou localidades definidas). O objetivo é conseguir representatividade significativa – estudantes de mesma faixa etária, separados em 50% mulheres e 50% homens;
- tabular, explorar e avaliar os dados levantados;
- elaborar o infográfico com o apoio de ferramentas digitais;
- com base nas questões da pesquisa, elaborar (coletivamente) uma síntese a ser apresentada à comunidade escolar.

### Pesquisa em foco

Para realizar a pesquisa proposta nesta seção, você precisará definir e delimitar o tema, coletar dados utilizando questionários, que vão possibilitar analisar e compreender o tema pesquisado. Por fim, você vai divulgar os resultados da sua pesquisa e compará-los com os resultados das pesquisas dos(as) colegas.

Esses procedimentos podem ser utilizados em pesquisas para estudar muitos outros assuntos.

92

dados e as ferramentas de enquete. Você pode encontrar alguns desses recursos disponíveis gratuitamente, realizando uma pesquisa com palavras-chave como: *ferramenta, enquete, planilha* on-line, *gratuita*.

Antes de partirem para a produção do infográfico com base em pesquisas sobre o perfil dos(as) colegas, os(as) estudantes deverão avaliar coletivamente os dados gerais (tabulados) e, com base nas questões problematizadoras e questões de pesquisa, construir uma síntese a ser apresentada na introdução do infográfico (que poderá ser exposto em diferentes ambientes da escola). Em seu planejamento, considere, ainda, a possibilidade de socializar esses dados para toda a comunidade escolar por meio de um *blog* da escola ou uma página em alguma rede social.

### Como fazer

Professor(a), conduza as discussões de forma que os(as) estudantes reconheçam a importância de percorrerem as etapas próprias ao desenvolvimento de pesquisas quantitativas e de produção gráfica. Retome os exemplos dados e destaque que, após tabulados e avaliados os dados da pesquisa, e diante

**1. Definindo temas, formulando as questões da pesquisa e preparando a enquete**

- a) Com seu grupo, levantem temas gerais para representar os(as) adolescentes de hoje, investigando suas opiniões, seus interesses e suas preocupações. Por exemplo: O que os(as) adolescentes pensam sobre o meio ambiente, o lazer, as relações pessoais, o futuro, a escola, a família, a internet etc.?
- b) Formularem três ou quatro questões para explorar esses diferentes temas. Por exemplo, se a escolha é saber o que o(a) adolescente pensa sobre meio ambiente, que perguntas poderiam ser feitas? Observem algumas possibilidades de perguntas para essa temática.
- Você se preocupa com o meio ambiente?
  - Você acha importante que as pessoas reciclem o lixo de suas casas?
  - Você recicla o lixo da sua casa?
  - As ações individuais para preservar o meio ambiente são mais importantes do que as coletivas?
  - Na sua opinião, qual o maior problema ambiental na atualidade?
- c) Decidam se haverá apenas questões fechadas ou se haverá também questões abertas.

**Exemplos:**

**Questão ABERTA:** Na sua opinião, qual é o maior problema ambiental na atualidade?

**Questão FECHADA:** Na sua opinião, qual é o maior problema ambiental na atualidade?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="radio"/> a poluição do ar   | <input type="radio"/> a poluição dos rios e oceanos |
| <input type="radio"/> a produção de lixo | <input type="radio"/> o desmatamento                |
| <input type="radio"/> outro: _____       |   |

- d) Preparem os questionários para ser aplicados ao público definido. Digite-o e imprima ou use um formulário eletrônico.

**● Sugestão de modelo do questionário**

**Perfil de consumo dos colegas da escola**

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_

93

da necessidade de divulgá-los a um público amplo, é importante pesquisar (ou criar) ícones/imagens que ilustrem tanto o perfil do público pesquisado como a particularidade de cada item analisado, para então planejar diferentes gráficos ou tabelas. O infográfico deve ter um título e uma breve apresentação; as informações devem conter legendas, ser separadas para dar destaque às questões pesquisadas e ser divididas em seções, quando for o caso.

**1. Definindo temas, formulando as questões da pesquisa e preparando a enquete**

Professor(a), esse é o momento da orientação geral para a preparação e realização da entrevista, visando à coleta de dados (por meio do instrumento questionário), cujo objetivo será conhecer o perfil dos(as) colegas da escola, por meio da retomada da discussão realizada durante essa sequência de atividades. Retome brevemente com os(as) estudantes as leituras realizadas e indague sobre os temas que poderiam compor a pesquisa a respeito do perfil dos(as) colegas dentro da comunidade escolar. Liste os itens que forem sendo sugeridos por eles(as) no quadro.

Em todo caso, as ferramentas *on-line* seguem, em geral, uma mesma lógica. Para a criação de infográfico, costumam ser percorridas as seguintes etapas:

- criar uma conta para a turma;
- selecionar um *template*;
- editar o infográfico;
- salvar uma imagem do infográfico.

**a) Para criar uma conta**

- Acesse o *site*;
- clique em *create an account* (criar uma nova conta);
- preencha a ficha com as informações pedidas: *username* (nome de usuário), *e-mail*, *password* (senha);
- por fim, clique em *create my account* (criar minha conta).

**b) Para selecionar um *template***

Normalmente, as ferramentas *on-line* disponibilizam algumas opções de formatos gratuitos. Ou, se preferir, há a opção livre – *create your own inphografic* (crie o seu próprio infográfico). Para selecionar uma das opções, basta clicar sobre o *template* desejado. Em seguida, em *create* (criar).

**c) Para editar o infográfico**

- I.** Antes de trabalhar com a produção dos infográficos com os(as) estudantes, é prudente que você possa experimentar as possibilidades disponíveis na ferramenta. Ao selecionar uma das opções de *templates*, normalmente, você será direcionado à área de edição, onde poderá:
- inserir objetos gráficos (*graphics*), formas e linhas (*shapes & lines*), ícones (*icons*) e fotos (*photos*);
  - subir diferentes arquivos e imagens (*uploads*);
  - modificar o fundo (*background*);
  - inserir caixa de texto (*text*).

**II.** Indicamos que trabalhe com a inserção de ícones (*icons*). Normalmente, as ferramentas *on-line* disponibilizam boas opções para serem trabalhadas pelos(as) estudantes. Os ícones, geralmente, são separados por itens: agricultura (*agriculture*), animais (*animals*), negócios (*business*) etc.

**III.** Para utilizar uma das opções disponíveis, basta clicar sobre a imagem desejada e arrastá-la até a área do infográfico que deseja. Em seguida, é só ajustar o tamanho do ícone.

**IV.** Permita que os(as) estudantes experimentem cada uma das seções de ícones. Estimule-os(as) a identificarem aqueles que mais se encaixam no objetivo da atividade. Peça que anotem quais são os preferidos, distinguindo que aspectos desejam destacar e como a imagem poderá representá-los.

### Continuação

V. Caso os(as) estudantes não encontrem ícones adequados em nenhuma das imagens disponíveis, eles(as) podem pesquisar algumas opções na internet e subir para a ferramenta clicando em *uploads*.

**Atenção!** Antes de permitir que os(as) estudantes pesquisem, observe se a opção é uma pesquisa segura: (*safesearch*).

#### d) Para salvar o infográfico

- Ao terminar de editar/criar o infográfico, basta clicar em *download*;
- uma nova tela de diálogo deverá se abrir, selecione em opções como *JPEG* e *For Web* (para internet), para tamanho menor, ou *For Print* (para impressão), em tamanho maior;
- assim que terminar de selecionar as opções indicadas, a imagem do infográfico criado deverá ser automaticamente baixada para o seu computador;
- caso queira editar novamente, em geral, basta clicar mais uma vez em sua criação ou em *saved* (salvo) e/ou clicar sobre o seu nome de usuário. Em seguida, selecione a opção *my saved chart* (meus gráficos salvos), por exemplo.

1f. Professor(a), para o desenvolvimento das enquetes, caso sua realidade comporte, podem ser usados recursos digitais como planilha de dados e as ferramentas de enquete. Você pode encontrar alguns desses recursos disponíveis gratuitamente, realizando uma pesquisa com palavras-chave como: *ferramenta*; *enquete*; *planilha*; *on-line*; *gratuita*. Ver sugestões detalhadas no item 3.

## PRODUZINDO O TEXTO

Sexo: \_\_\_\_\_

Sala: \_\_\_\_\_

### Questão 1

Você se preocupa com o meio ambiente?

sim  não

### Questão 2

Você acha importante reciclar o lixo da sua casa?

sim  não

### Questão 3

Na sua opinião, qual é o maior problema ambiental na atualidade?

a poluição do ar  a poluição dos rios e oceanos  
 a produção de lixo  o desmatamento

- e) Definam, com a ajuda do(a) professor(a) e dos(as) colegas, que grupos de adolescentes serão entrevistados. Quantos e quais adolescentes (ou de que turma) serão os entrevistados?
- f) Organizem com o(a) professor(a) e colegas a coleta de dados: quando e como será feita?
2. Tabulando os dados das entrevistas
- É hora de tabular os resultados para ter uma ideia geral sobre a pesquisa. Juntem todos os questionários respondidos, copiem o modelo de tabulação a seguir e, com seu grupo, organizem os dados.

Veja um exemplo de tabulação para as questões.

Tabulação dos resultados do questionário – Modelo

Dados pessoais do entrevistado	Idade	Sexo	Você se preocupa com o meio ambiente?	Você acha importante reciclar o lixo da sua casa?	Na sua opinião, qual é o maior problema ambiental na atualidade?
Eduardo Almeida	12	M	Sim	Sim	Produção de lixo
Marina Oda	11	F	Não	Sim	Desmatamento
Shirley Martim	12	F	Sim	Sim	Poluição dos rios e oceanos



### 3. Planejando e produzindo infográfico com os dados levantados

- Agora, você e os(as) colegas devem produzir um infográfico com os dados obtidos pela turma.
- a) Apresentem, inicialmente, as informações sobre o público pesquisado.
- b) Reflita com os(as) colegas, a partir dos exemplos vistos durante esta sequência de atividades, sobre as partes que devem compor o infográfico e como vão organizar as informações que pesquisaram.
  - O que deve vir primeiro: os dados do público entrevistado ou as partes que representam as informações coletadas com as perguntas? Por quê?
  - Como farão essa divisão?
  - Que informações verbais cada uma dessas partes deve conter?
- c) Para responder a essas perguntas, você e os(as) colegas podem seguir os modelos abaixo.

#### ● Sugestão de organização das informações pesquisadas no infográfico

##### Dados do Grupo

Sala: \_\_\_\_\_

Professor: \_\_\_\_\_

Componentes do grupo: \_\_\_\_\_

##### Título

Introdução: \_\_\_\_\_

Objetivo da pesquisa: \_\_\_\_\_

Questões pesquisadas: \_\_\_\_\_

##### Perfil do jovem

Idade: \_\_\_\_\_

Divisão por sexo:  feminino  masculino

Questão 1: \_\_\_\_\_

Questão 2: \_\_\_\_\_

#### ● Sugestão de informações que podem ser inseridas na introdução do infográfico

Total de entrevistados

Total de entrevistados por sexo

Total de entrevistados por idade

Total de entrevistados por sala

- d) Planejem, por uma questão de paralelismo, a organização das informações visuais no infográfico, lembrando que elas devem ser retidas pelo leitor rapidamente e de maneira fácil. Para tanto, devem ser levados em consideração:

### 3. Planejando e produzindo infográfico com os dados levantados

Professor(a), ao propor que os(as) estudantes produzam os infográficos em grupos, sugerimos que busque uma ferramenta *on-line*. Existem várias opções gratuitas e práticas. Para tanto, indicamos que você faça uma busca por palavras-chave, como: *ferramenta*; *on-line*; *infográfico*; *gratuita*. Se preferir uma versão para *desktop*, sugerimos que busque por ferramentas de editoração usando palavras-chave, como: *ferramenta*; *editoração*; *desktop*; *gratuita*.

## Avaliando

Professor(a), oriente os grupos para essa atividade de avaliação da produção em processo, enfatizando a importância de considerarem os critérios da ficha de orientação para a produção e avaliação do infográfico.

## PRODUZINDO O TEXTO

- os recursos das linguagens que serão usadas: verbal, matemática e gráfica (imagens, ícones, tabelas, gráficos, cores);
  - a relevância dos dados coletados, de modo que a ordem em que vão aparecer possibilite ao leitor compreender tais dados;
  - o título geral e subtítulos, que sinalizem quais questões pesquisadas são elementos verbais importantes para organizar as informações de forma a dar coerência ao infográfico;
  - o emprego de diferentes ícones, imagens, desenhos e gráficos. Os elementos visuais devem tanto ilustrar os dados pesquisados como estabelecer base de comparações entre as informações estatísticas por meio de diferentes relações de cor, tamanho e forma. Por meio dos dados visuais, deve ser possível reconhecer quais dados são mais relevantes.
- e) Como apoio para a produção e revisão do infográfico, considerem os critérios disponíveis na “Ficha de apoio à produção e à avaliação de infográfico”.
- f) Depois de esboçar o infográfico, reúnam-se com outro grupo e troquem suas produções provisórias para ouvir o que os(as) colegas têm a sugerir.
- g) Com o uso de recursos disponíveis, finalizem a produção para circular no ambiente definido, conforme combinado com o(a) professor(a).

## Avaliando

- Após a finalização do infográfico, em grupos, discutam o resultado da produção a partir da ficha de avaliação a seguir.

### Ficha de apoio à produção e à avaliação do infográfico

#### O infográfico atendeu aos critérios de:

##### 1. Adequação à proposta

- a) O infográfico tem como base pesquisa desenvolvida com os(as) colegas?
- b) A pesquisa desenvolvida com os(as) colegas busca levantar os hábitos de lazer, gostos e preferências da turma?
- c) O infográfico divulga os resultados obtidos em pesquisa desenvolvida dentro da comunidade escolar sobre os hábitos de lazer, gostos e preferências da turma?

##### 2. Adequação às características gerais estudadas do gênero (infográfico)

- a) O infográfico mistura linguagem gráfica encontrada em publicações variadas (como revistas, jornais, livros e sites noticiosos ou não) e linguagem matemática (com visualização de dados em gráficos, tabelas etc.) utilizando recursos das tecnologias disponíveis na turma?
- b) O infográfico está claramente dividido em, no mínimo, três seções principais: Introdução (título e apresentação da pesquisa); perfil do público pesquisado; principais questões pesquisadas.

### 3. Construção do texto (textualidade)

- a) O infográfico emprega adequadamente ícones e gráficos na produção de sentidos pretendidos?
- Por meio dos elementos visuais selecionados (ícones), é possível identificar adequadamente qual é o dado pesquisado?
  - É possível reconhecer quais são os dados mais relevantes, facilitando o entendimento do leitor sobre o fenômeno pesquisado?
  - É possível estabelecer base de comparação entre as informações estatísticas por meio de diferentes relações de cor, tamanho e forma entre os dados pesquisados?
- b) As articulações entre ícones, imagens, gráficos e texto verbal têm sentido?

### 4. Uso da linguagem

- a) A forma e a linguagem usadas estão adequadas ao veículo selecionado para divulgar os dados obtidos em pesquisa e entrevistas sobre os hábitos de lazer, gostos e preferências da turma?
- b) As palavras foram escritas de acordo com a ortografia corrente?

### 5. Avaliação do trabalho de pesquisa e da colaboração no grupo

- a) Colaborei com o trabalho de pesquisa e no preparo e na realização do infográfico?
- b) Houve colaboração entre todos(as) os(as) participantes do grupo?
- c) Em caso de uso dos recursos tecnológicos digitais, quais os desafios que o grupo encontrou na produção desse texto?
- d) As questões foram pensadas coletivamente para ser aplicadas dentro da escola?
- e) A pesquisa foi realizada por meio de enquete composta por questões abertas e fechadas e que buscam os hábitos de lazer, gostos e preferências da turma?

## O que levo de aprendizagens deste capítulo

Relembre as perguntas que motivaram suas aprendizagens neste capítulo e reflita.

1. As discussões e pesquisas feitas sobre interesses, preferências e preocupações dos(as) adolescentes ajudaram você a conhecer mais sobre si mesmo(a) e outros(as) adolescentes da sua faixa etária?
2. Afinal, ser adolescente é igual para todos(as) ou há diferenças, dependendo do gênero e de onde e como se vive?
3. Você acredita que há algo em comum em ser adolescente?
4. Pensando nos(nas) adolescentes de gerações anteriores, que vantagens você acredita que os(as) adolescentes de hoje têm sobre eles(as)?
5. Que desafios você vê em ser adolescente hoje?
6. O que você aprendeu sobre ler e produzir infográficos?
7. Você acredita que ter lido e produzido infográficos neste capítulo vai ajudar você a lê-los melhor?
8. Em que outros contextos você poderá usar infográficos?

## CAPÍTULO 5

Competências gerais da Educação Básica: 3, 4 e 5.

Competências específicas de Linguagens: 2, 3, 5 e 6.

Competências específicas de Língua Portuguesa: 1, 2, 3, 7, 8 e 9.

### HABILIDADES BNCC

(EF08LP04), (EF08LP05), (EF08LP09), (EF08LP15), (EF67LP20), (EF67LP23), (EF67LP24), (EF67LP35), (EF69LP09), (EF69LP32), (EF69LP44), (EF69LP45), (EF69LP46), (EF69LP47), (EF69LP49), (EF69LP51), (EF69LP53), (EF69LP56), (EF89LP27), (EF89LP28), (EF89LP32), (EF89LP33), (EF89LP35)

### Abertura do capítulo

Neste capítulo, os(as) estudantes lerão um miniconto que faz intertexto com o conto de Edgar Allan Poe “A queda da casa de Usher” e com o miniconto de Augusto Monterroso. Aprofundarão as aprendizagens sobre minicontos, fazendo curadoria de textos, comentando e circulando suas escolhas. Lerão conto fantástico de Lygia Fagundes Telles, exercitando a leitura individual e silenciosa, e, por fim, poderão produzir minicontos verbais ou multimodais, inspirados nesse e em outros contos fantásticos da autora. Essa produção permitirá a eles(as) aprimorarem diferentes habilidades inerentes à produção textual, em especial a escolha de léxico para efeitos de sentido e relações de intertextualidade. É importante que você dê protagonismo aos(as) estudantes quanto à decisão de que público leitor desejam para seus minicontos e que os(as) envolva na organização de uma antologia com as produções da turma.

**Leitura:** A leitura do miniconto que abre este capítulo é uma oportunidade privilegiada para que os(as) estudantes percebam como seus repertórios de leitura importam para a significação de textos que se tecem pela intertextualidade, como é o caso deste. Oriente a turma a relembrar os textos que leram e discutiram pertencentes ao gênero conto fantástico e também o miniconto de Augusto Monterroso. Para a apreciação compartilhada do miniconto multimodal, sugerimos que você promova uma roda de conversa com base nas questões de “Converse com a turma”.

## Capítulo

# 5

## Práticas com leitura de conto. Fruição, curadoria e produção de minicontos



Composição feita para esta obra.

### Converse com a turma

1. Volte ao início do Capítulo 2 e relembre as leituras que você fez. Depois, procure estabelecer relações entre elas e o texto acima.
  - a) Com quais textos do Capítulo 2 você relaciona esse texto que acabou de ler?
  - b) Quais expressões e palavras do miniconto acima remetem a esses textos do Capítulo 2?
2. A fotografia acima reforça as relações de sentido com qual dos textos do Capítulo 2?

98

### Converse com a turma

**1a. HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP32)** Espera-se que os(as) estudantes estabeleçam relações com “A queda da casa de Usher”, de Edgar Allan Poe, e com o miniconto de Augusto Monterroso: “Quando acordou o dinossauro ainda estava lá.”

**1b. HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP32)** “Quando” e “estava lá” remetem ao miniconto de Monterroso; “queda” remete ao conto de Allan Poe.

**2. HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP32)** Espera-se que os(as) estudantes percebam que a fotografia traz a representação de uma casa abandonada, em processo de destruição, lembrando a visão que o narrador teve no conto de Allan Poe, “A queda da casa de Usher”.

3. Considerando as relações que o miniconto estabelece com os outros textos, a que pode se referir a palavra lá?
4. Você costuma ler minicontos? Se sim, em que meios (livros, sites, revistas) costuma procurá-los?

### O que você poderá aprender

1. Como você pode ampliar o que já sabe sobre minicontos?
2. Você conhece algum conto fantástico de Lygia Fagundes Telles?
3. Como você pode se apoiar nesses conhecimentos para produzir minicontos multimodais, em intertextualidade com contos dessa autora?

## Oficina de leitura e criação

Que tal ampliar seu repertório de leituras com minicontos, conhecendo mais o gênero e escolhendo textos com autonomia, para compartilhar com os(as) colegas?

### Os minicontos e seus implícitos

Como vimos no capítulo anterior, o miniconto ganhou muita popularidade com a possibilidade de diferentes pessoas poderem publicar seus textos na internet. Você também deve ter percebido que um bom miniconto exige a arte de narrar o mínimo possível, mas de forma que provoque muitas reações e reflexões no leitor.

Na leitura de todo texto, é importante que o leitor ative seus conhecimentos prévios para completar o que não é dito, ou seja, seus **implícitos**. Na leitura de minicontos, isso é radicalizado: o(a) leitor(a) participa muito mais do texto, que narra o mínimo, fazendo inferências e relações de sentido com base em seus conhecimentos de mundo, de outros textos, de outros gêneros.

Leia o miniconto a seguir e observe como, por exemplo, o autor brinca com a sensação que buscamos diante do misterioso e do fantástico.

**Terror noturno**

Morria de medo de saber o que havia debaixo da cama.  
E vai que não houvesse nada.

SALVI, Adriano. Disponível em: <http://esferograficoss.blogspot.com/2018/02/>.  
Acesso em: 15 ago. 2018.

### O que você poderá aprender

Professor(a), sugerimos que você chame a atenção dos(as) estudantes para as questões-chave e que lhes dê oportunidade para que falem de suas expectativas em relação a essas aprendizagens e aos sentidos que veem e como querem implicar-se nelas, retomando-as no final para que possam avaliar o que aprenderam, bem como projetar possibilidades de continuar, com autonomia, a cultivar práticas voltadas para sua formação e inserção no campo artístico-literário.

### Oficina de leitura e criação

#### HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP23, EF69LP46, EF69LP49, EF89LP33)

Sugerimos uma aula para a orientação da oficina, com a apreciação compartilhada do miniconto “Terror noturno”, de Adriano Salvi, uma aula para a curadoria (que também poderá ser feita em estratégia de sala de aula invertida, se for adequado ao contexto de seus(suas) estudantes) e outra para trocas sobre os minicontos selecionados com a realização de uma roda de leitura, para a turma apresentar e comentar os minicontos escolhidos. Procure parceria com o(a) profissional da biblioteca escolar e/ou da biblioteca local para que o(a) apoiem com uma separata das publicações com minicontos do acervo adequadas à faixa etária da turma. Essa separata poderá ser uma das possibilidades de consulta e/ou empréstimo. Avalie a possibilidade de aulas serem realizadas nesses espaços.

**3. HABILIDADE FAVORECIDA (EF08LP15)** Professor(a), esta questão é intencionalmente mais desafiadora e poderá exigir uma mediação maior de sua parte. Espera-se que os(as) estudantes façam a inferência de que a palavra “lá” refere-se à casa, que tanto está textualmente presente na imagem como também é evocada pela intertextualidade com o conto de Edgar Allan Poe. Esse sentido de resgate do conto de Poe fica ainda mais reforçado pela menção ao “leitor”. Há, ainda, a possibilidade de que “lá” retome o lugar imaginário do miniconto de Monterroso, misturando sonho e fantasia.

**4.** Resposta pessoal.

Observe como a escolha de palavras (“terror”, “noturno”, “medo”) provoca no leitor as sensações de mistério. Ao mesmo tempo, o foco narrativo assume a perspectiva da personagem (que o leitor pode imaginar à vontade: uma criança, uma pessoa adulta medrosa, alguém que goste de histórias de mistério etc.) ao expressar, em discurso indireto livre, sua justificativa para morrer de medo de saber o que havia debaixo da cama: “E vai que não houvesse nada.” Essa confissão causa efeitos de humor, porque soa como algo relacionado a ter medo de não ter mais medo.

Por outro lado, a dupla negação – “E vai que **não** houvesse **nada**.” – abre outra possibilidade de mais uma interpretação: afinal, se **não** houvesse **nada** é porque haveria alguma coisa...

Quantas possibilidades na combinação de dezenove palavras, não é mesmo?

### Apreciação, curadoria e circulação de minicontos

#### Condições de produção

▪ **O quê?**

Curadoria e circulação de minicontos entre os(as) colegas de sala.

▪ **Para quem?**

Para a própria turma, de forma que ela possa experimentar a leitura de outros minicontos e ampliar a compreensão das possibilidades desse gênero.

#### Como fazer?

1. Para selecionar um miniconcto

- a) Você poderá pesquisar livros e/ou sites seguros dedicados a minicontos, *blogs* de escritores, revistas digitais etc. Se quiser, poderá também começar suas buscas conhecendo o trabalho de alguns escritores e escritoras que se dedicam a esse gênero:

Marcelo Spalding, Marina Colasanti,  
Marcelino Freire, Ana Mello,  
Cintia Moscovich, Dalton Trevisan, Laís Chaffe,  
Adriano Salvi, Marcio Markendorf

- b) Leia vários minicontos e reflita:

- Que efeitos eles causam: de humor, de suspense, de mistério, de ironia etc.?

Quando a fala da personagem é representada de forma direta, como se ela própria “falasse” no texto, ocorre o **discurso direto**. Quando o narrador fala pela personagem, mas usando um verbo que indica claramente que a fala é de outro (**disse, falou, comentou, protestou** etc.), ocorre o **discurso indireto**. Quando uma fala da personagem se mistura à fala do narrador, ocorre 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 se quer que o texto provoque no ouvinte, no leitor ou no espectador.

#### Quem é?



O autor em setembro de 2018.

Professor de línguas portuguesa e espanhola, **Adriano Salvi**, nascido em Camboriú (SC), é autor dos livros **Pa-pum** e **Microcontando**.

- O que eles permitem ao(à) leitor(a) imaginar? Como a escolha de palavras e o trabalho de linguagem contribuem para isso?
  - Há intertextualidade? Em caso afirmativo, como o(a) leitor(a) percebe as relações com outro(s) texto(s)?
- c) Escolha o miniconto que você achou mais bem elaborado, criativo.
- d) Escreva um pequeno comentário em que você apresente quem é o autor ou a autora, conte onde encontrou o miniconto, por que o escolheu e destaque os aspectos que analisou (efeitos de sentido, trabalho de linguagem, intertextualidade).
- 2. Para circular o miniconto escolhido**
- a) Discutam, com o apoio e a mediação do(a) professor(a), sobre a forma de circulação dos minicontos escolhidos mais adequada ao contexto de vocês:
- Uso de redes sociais com *post* do miniconto escolhido e um comentário destacando o trabalho de linguagem, seus efeitos de sentido e a intertextualidade.
  - Criação de um painel na sala com o uso de *post-its* coloridos, um para a escrita do miniconto, outro para o comentário.
- 3. Para curtir os minicontos**
- Procure ler com autonomia, em diferentes momentos, as escolhas feitas por outros(as) colegas. Observe se você concorda com o comentário feito ou se destacaria outro aspecto do miniconto. Procure conversar com outros(as) estudantes para saber o que acharam de sua escolha e por quê. Assim, vocês vão percebendo as diferentes leituras que um miniconto pode receber.

## Avaliando

Avalie seu trabalho com base na *Ficha de apoio à avaliação da curadoria de minicontos* a seguir.

Ficha de apoio à avaliação da curadoria de minicontos
<b>O trabalho atendeu aos critérios de:</b>
<b>1. Curadoria</b>
a) Usei boas estratégias de busca para chegar a minicontos em livros e/ou na internet?
b) Li vários minicontos e busquei perceber: as palavras escolhidas; o trabalho de linguagem; os efeitos de sentido; as relações com outros textos (quando havia)?
c) Escolhi com critério um miniconto para compartilhar?
<b>2. Quanto à circulação</b>
a) Produzi um comentário breve, mas que contextualiza adequadamente minha escolha?
b) Segui os combinados, cuidando do texto de meu <i>post</i> , seja nos canais digitais, seja no painel com <i>post-its</i> ?
<b>3. Apreciação dos minicontos escolhidos por outros</b>
a) Li com interesse as outras escolhas e procurei refletir sobre elas?
b) Busquei interagir a respeito das escolhas de outros(as) colegas?

## Leitura

### HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP49, EF89LP33)

Como os(as) estudantes já tiveram a oportunidade de aprender regularidades básicas do gênero conto fantástico e tendo em vista que a escrita de Lygia Fagundes Telles, embora sofisticada do ponto de vista literário, é bastante acessível aos(as) estudantes nesta etapa da escolarização, esta é uma oportunidade privilegiada para que cada estudante leia com autonomia o texto, de forma silenciosa. Procure deixar a turma bem à vontade, usando espaços como a sala de leitura, o anfiteatro, o pátio etc.

## Leitura

Você já sabe que a literatura se faz de referência à vida, mas também de referências a si mesma. Como uma imensa memória, a literatura vai se compondo de textos que remetem a outros textos.

O conto que você lerá agora não se ambienta em um casarão da Inglaterra do século XIX, mas em uma pequena pensão, parecida com as de cidades interioranas brasileiras, que não fica devendo nada às mansões vitorianas mal-assombradas. De autoria de uma escritora brasileira contemporânea, Lygia Fagundes Telles, o conto “As formigas” explora o fantástico com leveza e humor, graças à caracterização das personagens: duas estudantes universitárias, a misteriosa dona da pensão, um gato, muitas formigas e um anão, ou pelo menos uma obsessiva certeza de que ossos podem ganhar vida novamente.

Até aqui, acompanhamos você na aventura de ler um conto fantástico. Para este, porém, um prazer diferente o espera: o de experimentar, na leitura silenciosa e individual, as sensações e as emoções que uma boa narrativa provoca. Respire fundo, apesar do cheiro de bolor, e adentre sozinho a velha pensão...

### As formigas

Quando minha prima e eu descemos do táxi, já era quase noite. Ficamos imóveis diante do velho sobrado de janelas ovaladas, iguais a dois olhos tristes, um deles vazado por uma pedrada. Descansei a mala no chão e apertei o braço da prima.

— É sinistro.

Ela me impeliu na direção da porta. Tínhamos outra escolha? Nenhuma pensão nas redondezas oferecia um preço melhor a duas pobres estudantes, com liberdade de usar o fogareiro no quarto; a dona nos avisara por telefone que podíamos fazer refeições ligeiras com a condição de não provocar incêndio. Subimos a escada velhíssima, cheirando a **creolina**.

— Pelo menos não vi sinal de barata — disse minha prima.

A dona era uma velha balofa, de peruca mais negra do que a asa da graúna. Vestia um desbotado pijama de seda japonesa e tinha as unhas **aduncas** recobertas por uma crosta de esmalte vermelho-escuro descascado nas pontas encardidas. Acendeu um charutinho.

— É você que estuda medicina? — perguntou soprando a fumaça na minha direção.

— Estudo direito. Medicina é ela.

## Quem é?



Lygia Fagundes Telles, em São Paulo, 2011.

A escritora, que nasceu em 19 de abril de 1918, em São Paulo, foi uma das primeiras mulheres a ingressar na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Seus primeiros textos foram publicados na década de 1930, e entre seus livros destacam-se **Ciranda de Pedra** (1954), **Antes do baile verde** (1970), **As meninas** (1973) e **Seminário dos ratos** (1977). Ganhou quatro vezes o Prêmio Jabuti e recebeu também o Prêmio Camões, um dos maiores em língua portuguesa.

Fonte: <http://comunidadeft.blogspot.com/>. Acesso em: 18 mai. 2022.

## Glossário

**Creolina:** (nome comercial) desinfetante, germicida.

**Aduncas:** encurvadas.



A mulher nos examinou com indiferença. Devia estar pensando em outra coisa quando soltou uma baforada tão densa que precisei desviar a cara. A saleta era escura, atulhada de móveis velhos, desparelhados. No sofá de palhinha furada no assento, duas almofadas que pareciam ter sido feitas com os restos de um antigo vestido, os bordados salpicados de vidrilho.

— Vou mostrar o quarto, fica no sótão — disse ela em meio a um acesso de tosse. Fez um sinal para que a seguíssemos. — O inquilino antes de vocês também estudava medicina, tinha um caixotinho de ossos que esqueceu aqui, estava sempre mexendo neles.

Minha prima voltou-se:

— Um caixote de ossos?

A mulher não respondeu, concentrada no esforço de subir a estreita escada de caracol que ia dar no quarto. Acendeu a luz. O quarto não podia ser menor, com o teto em declive tão acentuado que nesse trecho teríamos que entrar de gatinhas. Duas camas, dois armários e uma cadeira de palhinha pintada de dourado. No ângulo onde o teto quase se encontrava com o assoalho, estava um caixotinho coberto com um pedaço de plástico. Minha prima largou a mala e, pondo-se de joelhos, puxou o caixotinho pela alça de corda. Levantou o plástico. Parecia fascinada.

— Mas que ossos tão miudinhos! São de criança?

— Ele disse que eram de adulto. De um anão.

— De um anão? É mesmo, a gente vê que já estão formados... Mas que maravilha, é raro à beça esqueleto de anão. E tão limpo, olha aí — admirou-se ela. Trouxe na ponta dos dedos um pequeno crânio de uma brancura de cal. — Tão perfeito, todos os dentinhos!

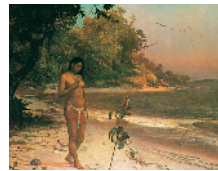
— Eu ia jogar tudo no lixo, mas se você se interessa pode ficar com ele. O banheiro é aqui ao lado, só vocês é que vão usar, tenho o meu lá embaixo. Banho quente extra. Telefone também. Café das sete às nove, deixo a mesa posta na cozinha com a garrafa térmica, fechem bem a garrafa — recomendou coçando a cabeça. A peruca se deslocou ligeiramente. Soltou uma baforada final: — Não deixem a porta aberta senão meu gato foge.

Ficamos nos olhando e rindo enquanto ouvíamos o barulho dos seus chinelos de salto na escada. E a tosse encatarrada.

Esvaziei a mala, dependurei a blusa amarrotada num cabide que enfiei num vão da veneziana, preendi na parede, com durex, uma gravura de Grassmann e sentei meu urso

## Clipe

“Mais negra que a asa da graúna”



MEDEIROS, José Maria de. **Iracema**. 1881. Óleo sobre tela, 168 cm x 255 cm. Museu Nacional de Belas-Artes, Rio de Janeiro.

Lygia Fagundes Telles tirou a expressão acima do romance **Iracema**, de José de Alencar, publicado em 1865. Para descrever a beleza da protagonista, o narrador compara a cor de seus cabelos com o negro da asa de um pássaro típico da região do Ceará, a graúna. No conto, a expressão ganha efeitos de humor, pois é atribuída à peruca usada pela dona da pensão.

de pelúcia em cima do travesseiro. Fiquei vendo minha prima subir na cadeira, desatarraxar a lâmpada fraquíssima que pendia de um fio solitário no meio do teto e no lugar atarraxar uma lâmpada de duzentas velas que tirou da sacola. O quarto ficou mais alegre. Em compensação, agora a gente podia ver que a roupa de cama não era tão alva assim, alva era a pequena tibia que ela tirou de dentro do caixotinho. Examinou-a. Tirou uma vértebra e olhou pelo buraco tão reduzido como o aro de um anel. Guardou-as com a delicadeza com que se amontoam ovos numa caixa.

— Um anão. Raríssimo, entende? E acho que não falta nenhum ossinho, vou trazer as ligaduras, quero ver se no fim da semana começo a montar ele.

Abrimos uma lata de sardinha que comemos com pão, minha prima tinha sempre alguma lata escondida, costumava estudar até de madrugada e depois fazia sua ceia. Quando acabou o pão, abriu um pacote de bolacha Maria.

— De onde vem esse cheiro? — perguntei farejando. Fui até o caixotinho, voltei, cheirei o assoalho. — Você não está sentindo um cheiro meio ardido?

— É de bolor. A casa inteira cheira assim — ela disse. E puxou o caixotinho para debaixo da cama.

No sonho, um anão louro de colete xadrez e cabelo repartido no meio entrou no quarto fumando charuto. Sentou-se na cama da minha prima, cruzou as perninhas e ali ficou muito sério, vendo-a dormir. Eu quis gritar, tem um anão no quarto! Mas acordei antes. A luz estava acesa. Ajoelhada no chão, ainda vestida, minha prima olhava fixamente algum ponto do assoalho.

— Que é que você está fazendo aí? — perguntei.

— Essas formigas. Apareceram de repente, já enturmadas. Tão decididas, está vendo?

Levantei e dei com as formigas pequenas e ruivas que entravam em trilha espessa pela fresta debaixo da porta, atravessavam o quarto, subiam pela parede do caixotinho de ossos e desembocavam lá dentro, disciplinadas como um exército em marcha exemplar.

— São milhares, nunca vi tanta formiga assim. E não tem trilha de volta, só de ida — estranhei.

— Só de ida.

Contei-lhe meu pesadelo com o anão sentado em sua cama.

## Clipe



NUCLEO DE ESTUDOS MARCELLO GRASSMANN SÃO PAULO

GRASSMANN, Marcello.  
**Figura de mulher e anão.**  
Sem data. Água-tinta, água-forte e buril sobre papel, 33 cm x 24 cm.

Nascido em São Simão, São Paulo, **Marcello Grassmann** (1925-2013) foi gravador, desenhista e ilustrador. Conquistou vários prêmios e tornou-se mestre na gravura brasileira.

“Grassmann viajava num mundo gótico só dele, um mundo com cavaleiros de alabardas e elmos ameaçadores, de dragões e ogros, de abantesmas sem nome. Suas gravuras estavam repletas de avejões noturnos com bicos sequiosos, larvas, florestas impenetráveis, castelos e torreões.”

Fonte: <https://mundofantasma.blogspot.com/2013/06/3221-marcello-grassmann-2562013.html>. Acesso em: 30 mar. 2020.

— Está debaixo dela — disse minha prima e puxou para fora o caixotinho. Levantou o plástico. — Preto de formiga. Me dá o vidro de álcool.

— Deve ter sobrado alguma coisa aí nesses ossos e elas descobriram, formiga descobre tudo. Se eu fosse você, levava isso lá pra fora.

— Mas os ossos estão completamente limpos, eu já disse. Não ficou nem um fiapo de cartilagem, limpíssimos. Queria saber o que essas bandidas vêm fuçar aqui.

Respingou fartamente o álcool em todo o caixote. Em seguida, calçou os sapatos e, como uma equilibrista andando no fio de arame, foi pisando firme, um pé diante do outro na trilha de formigas. Foi e voltou duas vezes. Apagou o cigarro. Puxou a cadeira. E ficou olhando dentro do caixotinho.

— Esquisito. Muito esquisito.

— O quê?

— Me lembro que botei o crânio em cima da pilha, me lembro que até calcei ele com as omoplatas para não rolar. E agora ele está aí no chão do caixote, com uma omoplata de cada lado. Por acaso você mexeu aqui?

— Deus me livre, tenho nojo de osso. Ainda mais de anão.

Ela cobriu o caixotinho com o plástico, empurrou-o com o pé e levou o fogareiro para a mesa, era a hora do seu chá. No chão, a trilha de formigas mortas era agora uma fita escura que encolheu. Uma formiguinha que escapou da matança passou perto do meu pé, já ia esmagá-la quando vi que levava as mãos à cabeça, como uma pessoa desesperada. Deixei-a sumir numa fresta do assoalho.

Voltei a sonhar aflitivamente, mas dessa vez foi o antigo pesadelo em torno dos exames, o professor fazendo uma pergunta atrás da outra e eu muda diante do único ponto que não tinha estudado. Às seis horas o despertador disparou veementemente. Travei a campainha. Minha prima dormia com a cabeça coberta. No banheiro, olhei com atenção para as paredes, para o chão de cimento, à procura delas. Não vi nenhuma. Voltei pisando na ponta dos pés e então entreabri as folhas da veneziana. O cheiro suspeito da noite tinha desaparecido. Olhei para o chão: desaparecera também a trilha do exército massacrado. Espiei debaixo da cama e não vi o menor movimento de formigas no caixotinho coberto.

Quando cheguei por volta das sete da noite, minha prima já estava no quarto. Achei-a tão abatida que carreguei no sal da omelete, tinha a pressão baixa. Comemos num silêncio voraz. Então me lembrei:

— E as formigas?

— Até agora, nenhuma.

— Você varreu as mortas?

Ela ficou me olhando.

— Não varri nada, estava exausta. Não foi você que varreu?

— Eu?! Quando acordei, não tinha nem sinal de formiga nesse chão, estava certa que antes de deitar você juntou tudo... Mas então quem?!

Ela apertou os olhos estrábicos, ficava estrábica quando se preocupava.

— Muito esquisito mesmo. Esquisitíssimo.

Fui buscar o tablete de chocolate e perto da porta senti de novo o cheiro, mas seria bolor? Não me parecia um cheiro assim inocente, quis chamar a atenção da minha prima para esse aspecto, mas estava tão deprimida que achei melhor ficar quieta. Espargi água-de-colônia flor de maçã por todo o quarto (e se ele cheirasse como um pomar?) e fui deitar cedo. Tive o segundo tipo de sonho que competia nas repetições com o sonho da prova oral: nele, eu marcava encontro com dois namorados ao mesmo tempo. E no mesmo lugar. Chegava o primeiro e minha aflição era levá-lo embora dali antes que chegasse o segundo. O segundo, desta vez, era o anão. Quando só restou o oco de silêncio e sombra, a voz da minha prima me fisgou e me trouxe para a superfície. Abri os olhos com esforço. Ela estava sentada na beira da minha cama, de pijama e completamente estrábica.

— Elas voltaram.

— Quem?

— As formigas. Só atacam de noite, antes da madrugada. Estão todas aí de novo.

A trilha da véspera, intensa, fechada, seguia o antigo percurso da porta até o caixotinho de ossos por onde subia na mesma formação até desformigar lá dentro. Sem caminho de volta.

— E os ossos?

Ela se enrolou no cobertor, estava tremendo.

— Aí é que está o mistério. Aconteceu uma coisa, não entendo mais nada! Acordei pra fazer pipi, devia ser umas três horas. Na volta senti que no quarto tinha *algo* mais, está me entendendo? Olhei pro chão e vi a fila dura de formigas, você lembra? Não tinha nenhuma quando chegamos. Fui ver o caixotinho, todas se trançando lá dentro, lógico, mas não foi isso o que quase me fez cair pra trás, tem uma coisa mais grave: é que os ossos estão mesmo mudando de posição, eu já desconfiava, mas agora estou certa, pouco a pouco eles estão... estão se organizando.

— Como, se organizando?

Ela ficou pensativa. Comecei a tremer de frio, peguei uma ponta do seu cobertor. Cobri meu urso com o lençol.

— Você lembra, o crânio entre as omoplatas, não deixei ele assim. Agora é a coluna vertebral que já está quase formada, uma vértebra atrás da outra, cada ossinho tomando seu lugar, alguém do ramo está montando o esqueleto, mais um pouco e... Venha ver!

— Credo, não quero ver nada. Estão colando o anão, é isso?

Ficamos olhando a trilha rapidíssima, tão apertada que nela não caberia sequer um grão de poeira. Pulei-a com o maior cuidado quando fui esquentar o chá. Uma formiguinha desgarrada (a mesma daquela noite?) sacudia a cabeça entre as mãos. Comecei a rir e tanto que se o chão não estivesse ocupado, rolaria por ali de tanto rir. Dormimos juntas na minha cama. Ela dormia ainda quando saí para a primeira aula. No chão, nem sombra de formiga, mortas e vivas, desapareciam com a luz do dia.

Voltei tarde essa noite, um colega tinha se casado e teve festa. Vim animada, com vontade de cantar, passei da conta. Só na escada é que me lembrei: o anão. Minha prima arrastara a mesa para a porta e estudava com o bule fumegando no fogareiro.

— Hoje não vou dormir, quero ficar de vigia — ela avisou.

O assoalho ainda estava limpo. Me abracei ao urso.

— Estou com medo.

Ela foi buscar uma pílula para atenuar minha ressaca, me fez engolir a pílula com um gole de chá e ajudou a me despir.

— Fico vigiando, pode dormir sossegada. Por enquanto não apareceu nenhuma, não está na hora delas, é daqui a pouco que começa. Examinei com a lupa debaixo da porta, sabe que não consigo descobrir de onde brotam?

Tombei na cama, acho que nem respondi. No topo da escada o anão me agarrou pelos pulsos e rodopiou comigo até o quarto, acorda, acorda! Demorei para reconhecer minha prima que me segurava pelos cotovelos. Estava lívida. E vesga.

— Voltaram — ela disse.

Apertei entre as mãos a cabeça dolorida.

— Estão aí?

Ela falava num tom miúdo como se uma formiguinha falasse com sua voz.

— Acabei dormindo em cima da mesa, estava exausta. Quando acordei, a trilha já estava em plena movimentação. Então fui ver o caixotinho, aconteceu o que eu esperava...

— O que foi? Fala depressa, o que foi?

Ela firmou o olhar oblíquo no caixotinho debaixo da cama.

## Vale a pena ler!

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP45, EF89LP33)

### Primeiras impressões

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP46, EF69LP53)

Professor(a), configure esse momento como uma roda de leitura. Incentive diferentes estudantes a dialogarem sobre as questões propostas e a retomarem e lerem trechos do texto que queiram destacar, usando recursos da oralidade (pausas, entonação, ritmo).

1. Resposta pessoal.

2. Espera-se que os(as) estudantes façam a inferência de que, muito possivelmente, se trata de uma preocupação com as formigas: a garrafa com café, especialmente se estivesse adoçado, poderia atrair as formigas.

3a. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP47, EF89LP32)

Espera-se que os(as) estudantes percebam que possivelmente ela era alguém que gostava de coisas misteriosas e fantásticas.

3b. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47)

Espera-se que os(as) estudantes formulem a hipótese de que parte do que ela conta pode ter sido fantasiada para provocar efeitos de mistério.

— Estão mesmo montando ele. E rapidamente, entende? O esqueleto está inteiro, só falta o fêmur. E os ossinhos da mão esquerda, fazem isso num instante. Vamos embora daqui.

— Você está falando sério?

— Vamos embora, já arrumei as malas.

A mesa estava limpa e vazios os armários escancarados.

— Mas sair assim, de madrugada? Podemos sair assim?

— Imediatamente, melhor não esperar que a bruxa acorde. Vamos, levanta.

— E para onde a gente vai?

— Não interessa, depois a gente vê. Vamos, vista isto, temos que sair antes que o anão fique pronto.

Olhei de longe a trilha: nunca elas me pareceram tão rápidas. Calcei os sapatos, descolei a gravura da parede, enfiar o urso no bolso da japona e fomos arrastando as malas pelas escadas, mais intenso o cheiro que vinha do quarto, deixamos a porta aberta. Foi o gato que miou comprido ou foi um grito?

No céu, as últimas estrelas já empalideciam. Quando encarei a casa, só a janela vazada nos via, o outro olho era penumbra.

TELLES, Lygia Fagundes. As formigas. In: COSTA, Flávio Moreira da (org.). Os cem melhores contos de crime e mistério da literatura universal. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002. p. 232-236.

## Vale a pena ler!

Gostou de conhecer outro conto fantástico? Que tal buscar na biblioteca da escola e/ou local ou em sites seguros mais contos dessa coletânea?

**Histórias para não dormir** – dez contos de terror, Pedro Bandeira, H. P. Lovecraft, Ernani Fornari, Edgar Allan Poe, Horacio Quiroga, Humberto de Campos, Lygia Fagundes Telles, Machado de Assis, Saki e W. W. Jacobs. São Paulo: Ática, 2009.



REPRODUÇÃO EDITORA ÁTICA

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

### Primeiras impressões

1. O que você sentiu lendo esse conto? Do que mais gostou e do que menos gostou? Por quê?
2. O que parece estar implícito nesta fala e no gesto da dona da pensão “fechem bem a garrafa — recomendou coçando a cabeça”, considerando o que acontece depois? Que problema poderia haver se as estudantes deixassem a garrafa mal fechada?
3. Leia o **Clipe** sobre o artista Marcello Grassmann na página 104.
  - a) O que o fato de a narradora enfeitar seu quarto com uma gravura feita por ele permite inferir sobre os gostos dela?
  - b) Como essa característica da personagem pode influenciar o que ela conta? O que podemos pensar sobre os fatos narrados?

108

### O texto em construção

1. • HABILIDADES FAVORECIDAS (E569LP53, EF89LP32) Espera-se que os(as) estudantes percebam que no conto “As formigas” também há um processo de personificação, pois as janelas são tratadas como olhos tristes, com o acréscimo de um “olho” ter sido “vazado” por uma pedra.
2. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP47, EF89LP32) Espera-se que os(as) estudantes percebam que as personagens chegam à noite, como ocorre com o narrador no conto “A queda da casa de Usher”, e que esse é um momento geralmente bastante explorado nas narrativas fantásticas para sugerir mistério, medo e outras sensações semelhantes.
3. • HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47) Resposta pessoal. Professor(a), em diálogo com as indicações da turma, destaque como a condição de custar barato e de ser suscetível a incêndios sugere certo rebaixamento do espaço, tornando-o propício também para acontecimentos cômicos, como é o fato de as

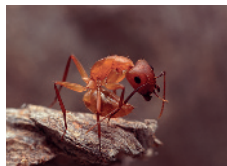
## O texto em construção

Organize-se em dupla e converse com o(a) colega sobre as questões a seguir.

1. Releiam em voz alta, de maneira expressiva, a descrição que o narrador faz da primeira visão que tem da casa no conto “A queda da Casa de Usher”, no Capítulo 2. Preste atenção à personificação dela.
  - Que semelhanças você estabelece entre a descrição dessa casa e a da pensão no conto “As formigas”?
2. O que há em comum em relação ao período do dia em que as personagens chegam à pensão e o período em que o narrador chega à casa de Usher? Que efeitos de sentido essas escolhas trazem para o que está sendo narrado?
3. Nos contos de mistério, geralmente, o espaço em que ocorre a ação é descrito com detalhes que nos fazem imaginar lugares sinistros, sombrios.
  - Para você, o que na descrição e na narração sobre a pensão permite ao leitor achar também graça e humor?
4. Releia as informações do box **Clipe**, na página 103, e esta passagem do conto: “A dona era uma velha balofa, de **peruca mais negra do que a asa da graúna**.”
  - Como o uso da expressão em destaque contribui para os efeitos de humor da narrativa?
5. O foco narrativo aqui também é parecido com o tipo usado nos contos “A queda da Casa de Usher” e “O sinalheiro” – são narradores que também participam como personagens da história por eles contada.
  - De que forma a escolha de um narrador com essas características contribui para a construção do mistério?
6. Localize no texto o neologismo desformigar. Com base em que processo de formação de palavras na língua portuguesa ele foi inventado?
  - Que sentidos esse neologismo pode ter no contexto do conto?
7. Leia as informações do box “Clipe” sobre as formigas, na coluna ao lado.
  - Considerando essas informações, que explicações lógicas você daria para os acontecimentos do conto?
8. Releia a frase que fecha o conto: “Quando encarei a casa, só a janela vazada nos via, o outro olho era penumbra”. Como você relacionaria esse desfecho com o conceito de fantástico?

A **intertextualidade** ocorre sempre que um texto é colocado em relação a outro. Porém, é o leitor que pode ou não estabelecer a intertextualidade de fato, graças ao que já conhece de outros textos.

### Clipe



Formiga da espécie carpinteira.

As formigas são insetos extraordinários. Algumas conseguem carregar objetos com peso dez ou até cinquenta vezes superior ao seu próprio peso. As da espécie carpinteira têm o curioso hábito de fazer ninho em madeira úmida e antiga. Movimentam-se à noite em busca de comida.

O verbo **formigar**, quando usado como verbo intransitivo (sem complementos), pode significar:

- Sentir ou ter formigamento, por falta de circulação sanguínea; formiguar: “De repente, sentiu o braço formigar.”
- Trabalhar com afinco, geralmente sem descanso: “Elas formigam na costura.”

## 6. HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP35)

Espera-se que os(as) estudantes percebam que o neologismo foi inventado com base no processo de derivação, com acréscimo do prefixo “des”, que no geral conota negação: **desempatar**, **desentupir**.

## • HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47)

Professor(a), dialogando com as hipóteses dos(as) estudantes, faça, se necessário, problematizações que os(as) apoiem na percepção de que, com a significação de **desformigar** indicando o contrário dos sentidos de **formigar**, graças ao prefixo “des”, esse neologismo pode indicar que as formigas não estão trabalhando, como comumente fazem à noite, mas sim estariam fazendo uma outra coisa e, ao mesmo tempo, poderiam estar tirando a condição de “formigar” dos ossos, voltando a lhes dar, metaforicamente, vida.

7. • Resposta pessoal. Professor(a), em diálogo com os(as) estudantes, destaque, se necessário, que uma possibilidade seria que as formigas carpinteiras teriam se dirigido ao caixote, à noite, como é hábito delas, para fazerem ninhos na madeira, que, certamente, deveria estar úmida (todo o quarto fedia a bolor) e velha. Com a explicação de que elas são capazes de levantar peso até cinquenta vezes maior que o delas, fica fácil compreender a locomoção dos ossos, especialmente se considerarmos que elas faziam isso em bando. Quanto ao formato do esqueleto, poderia ser uma coincidência, imaginação das estudantes assustadas, ou mesmo fantasia da narradora, que já deu mostras de gostar desse universo ficcional, ao enfeitar a parede do quarto com uma gravura de Grassmann.

## 8. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47)

Professor(a), em diálogo com as relações feitas pelos(as) estudantes, realize, se necessário, problematizações para que percebam que essa frase expressa bem a ambiguidade do fantástico: ao olhar para trás, a narradora vê a casa, com a janela quebrada, usando a metáfora do olho, sendo que o outro suposto olho, que poderia ser do anão ou da velha dona da pensão, não é visto, ou seja, o mistério continua como “penumbra”.

meninas, mesmo com medo, permanecerem nele pela falta de dinheiro e depois de confirmarem que, pelo menos, não havia baratas.

4. • **HABILIDADES FAVORECIDAS (EF08LP09, EF89LP32)** Professor(a), em diálogo com as hipóteses dos(as) estudantes, destaque que a expressão “mais negra do que a asa da graúna” é trecho de uma obra famosa de José de Alencar, que traz como protagonista Iracema, jovem indígena. Nessa obra a expressão ajuda a imaginar, por comparação, a cor e a beleza dos cabelos da personagem. Já no texto “As formigas”, a expressão é usada para falar da peruca de uma personagem que foge dos padrões de beleza. Assim, o mesmo rebaixamento do espaço acontece na construção da personagem, concorrendo para os efeitos de humor da narrativa.

5. • **HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47)** Espera-se que os(as) estudantes percebam que o narrador-protagonista acaba por descrever as próprias emoções e essa descrição tende a influenciar o leitor, aproximando-o das sensações do narrador.

## Oficina de leitura e criação

Professor(a), nesta oficina, os(as) estudantes poderão experimentar a autoria individual, na produção de minicontos verbais ou multimodais (usando a fotografia na narrativa). Preveja reserva de espaços (sala de informática, biblioteca e afins) que possam ser interessantes para esse trabalho. Como primeira ação, coloque em discussão qual público leitor, além da própria turma, os(as) estudantes gostariam de ter e como poderá ser organizada a antologia com as produções da turma. Dê a eles(as) protagonismo nas decisões e faça intervenções que os(as) apoiem na percepção de propostas que melhor se adaptem ao contexto de vocês. Algumas ideias que poderão ser discutidas: uma antologia digital, usando recursos de edição de texto, para circular pelas redes sociais (*site, blog, fanpage*); uma edição impressa, para ser integrada ao acervo da biblioteca escolar e/ou local; uma edição artesanal (com uso de pasta estilizada, costura de folhas etc.). Seria também interessante para os multiletramentos estudantis que você incentivasse, como ação individual, a publicação em *sites* que se dedicam a divulgar minicontos. Nesse caso, problematize as questões de ética e segurança inerentes à decisão de publicar algo na internet e situe pais e responsáveis sobre a atividade e seus propósitos. Combine um cronograma de ações. Sugerimos que as etapas I, II e III sejam feitas pela metodologia sala de aula invertida, com os(as) estudantes orientados(as) previamente para trabalharem com autonomia. No momento da produção do miniconto (etapa IV), procure organizar a turma em ilhas de trabalho em sala de aula, de modo que eles(as) possam experimentar colaborativamente escolhas e refletir sobre elas, em caráter de oficina. Circule e acompanhe um pouco o processo de trabalho de cada estudante e muito especialmente dos(as) que você avalia precisarão desenvolver mais as habilidades ligadas à produção escrita.

### Produção de minicontos (multimodais) inspirados em contos fantásticos de Lygia Fagundes Telles

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF08LP04, EF67LP23, EF69LP46, EF69LP49, EF69LP51, EF69LP56, EF89LP33, EF89LP35)

## Oficina de leitura e criação

### Produção de minicontos (multimodais) inspirados em contos fantásticos de Lygia Fagundes Telles

#### Condições de produção

##### ■ O quê?

Um miniconto multimodal inspirado em contos fantásticos de Lygia Fagundes Telles.

##### ■ Para quem?

Para a própria turma, de maneira que ela possa:

- experimentar a autoria em minicontos;
- experimentar a colaboração, em processo de composição coletiva de antologia digital ou impressa;
- discutir e decidir públicos-leitores de interesse, planejando as formas de circulação e de divulgação da antologia.

#### Como fazer?

##### 1. Escolhendo o conto

- Escolha e leia ou releia um dos contos fantásticos de Lygia Fagundes Telles que sugerimos a seguir.

TELLES, Lygia Fagundes. A mão no ombro. In: **Seminário dos Ratos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

TELLES, Lygia Fagundes. As formigas. In: **Seminário dos Ratos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

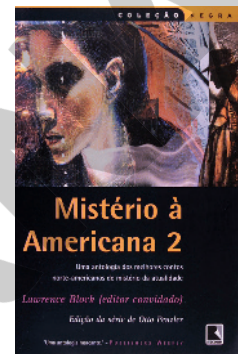
TELLES, Lygia Fagundes. A caçada. In: MORICONI, Ítalo (org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

TELLES, Lygia Fagundes. O encontro. In: **Mistérios**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

Para isso, consulte bibliotecas e/ou *sites* seguros, combinando palavras-chave.

#### Clipe

Antologia é a publicação de uma coleção realizada em um único volume. Pode ser agrupada por autor, por tema, por época, e reunir obras literárias em prosa ou verso, assim como obras musicais, cinematográficas, entre outras.



Capa da antologia **Mistério à Americana 2**, que reúne contos de mistérios norte-americanos.



## 2. Planejando o texto

- a) Anote em seu caderno as emoções e as sensações que o conto causou em você durante a leitura e os trechos de que mais gostou.
- b) Identifique nesses trechos palavras e/ou expressões que você queira usar em seu miniconto, de modo que o leitor consiga relacionar o texto escrito por você com o conto de Lygia. Faça uma lista com três ou quatro palavras e/ou expressões.
- c) Decida os efeitos que você quer alcançar com o miniconto: mistério, medo, humor, angústia, ironia etc.
- d) Imagine os acontecimentos que você quer narrar e decida: O que vou contar com palavras? O que quero que o leitor imagine, conclua? Que imagem quero usar? Qual será a função dessa imagem no texto?

### Dica:

- Não use a imagem para repetir o que simplesmente já está sendo dito no texto verbal. Ela precisa agregar sentidos, aguçar a imaginação do leitor, provocar relações de sentido com o texto.

## 3. Fazendo a curadoria da imagem

- Acesse na internet bancos de imagens confiáveis e com licença aberta de uso (*Creative Commons Licences*) contando com apoio do(a) responsável ou do(a) professor(a) durante sua pesquisa.
- Combine palavras-chave que ajudem a encontrar uma fotografia que seja próxima da imagem que você imaginou. Combine várias palavras para ter acesso a mais opções de imagens, pois as pessoas que publicam suas fotografias podem indicar diferentes palavras-chave para elas. Assim, por exemplo, para chegarmos à fotografia que escolhemos para a composição de nosso miniconto em homenagem ao leitor de “A queda da Casa de Usher”, que abriu este capítulo, fizemos várias combinações:
  - Casa + demolição
  - Janela + antiga + quebrada
  - Vidraça + quebrada
  - Casa + misteriosa
  - Vidraça + casa + antiga
- Você pode também fazer uma ilustração, desenhando o que imaginou ou, ainda, trabalhar com recortes e colagens.

### Clipe

As *Creative Commons Licenses* (CCL) são licenças públicas que autorizam a distribuição gratuita e livre de obras com proteção de direitos autorais. Esse tipo de licença pode ser utilizado quando um autor quer permitir que o público interaja com sua obra, compartilhando-a, usando-a ou até mesmo realizando um trabalho sobre ela, desde que sejam cumpridas determinadas condições preestabelecidas na licença.

#### 4. Produzindo o texto

- a) Com base em seu planejamento e na ficha de apoio à produção e à avaliação do texto “Produção de minicontos (multimodais) inspirados em contos fantásticos de Lygia Fagundes Telles”, escreva seu miniconto, com até vinte palavras, escolhendo bem o que o narrador vai contar e de que forma, para alcançar os efeitos de sentido que você deseja. Para isso, poderá usar um editor de textos ou uma folha de rascunho.

Escreva várias possibilidades e vá combinando as palavras, substituindo, reescrevendo, até encontrar a que atenda ao seu planejamento. Você pode também conversar com os(as) colegas e pedir opiniões e sugestões para seu miniconto.

**Dica:** Escrever é um processo. Quanto mais você trabalhar em seu miniconto, experimentando diferentes possibilidades, mais facilmente chegará a resultados significativos e interessantes.

- b) Em um editor de imagens, abra a imagem e faça a inserção de uma caixa de texto, digitando dentro dela seu miniconto.

**Dicas:**

- Busque equilíbrio nessa composição, pensando no tamanho e na cor adequados da fonte, de maneira a ficar visível e bonita a integração entre texto e imagem.
  - Caso você não saiba trabalhar com editores de imagem, busque aprender com alguém ou investigar tutoriais na internet.
- c) No final, não se esqueça de salvar seu trabalho, conforme as orientações do(a) professor(a).

#### 5. Circulando o miniconto

- Com o apoio do(a) professor(a), discuta com os(as) colegas formas de compartilhar e de curtir os minicontos entre vocês e como poderão compor uma antologia digital, impressa ou manuscrita, para que outros leitores possam ler os minicontos da turma.

#### Avaliando

Utilize a *Ficha de apoio à produção e à avaliação do miniconto* a seguir e, com base nos critérios indicados, avalie se não há necessidade de alteração ou de reescrita de algum trecho.

Depois, apresente seu miniconto ao(à) professor(a), para que ele(a) faça sugestões do que pode ser aprimorado. Em seguida, trabalhe na versão final de seu miniconto.



SIMONE ZASCHAROWICZ DA EDITORA

### Ficha de apoio à produção e à avaliação do miniconto

#### O texto atendeu aos critérios de:

##### 1. Adequação à proposta

- O texto é um miniconto inspirado em um conto fantástico de Lygia Fagundes Telles?

##### 2. Atenção às características estudadas do gênero e ao trabalho de linguagem feito nele

- O miniconto é breve (tem até 20 palavras), mas consegue sugerir uma história provocando inferências no leitor?

##### 3. Construção da coesão/coerência do texto (textualidade)

- a) Há escolha de palavras e/ou expressões que remetam ao conto, favorecendo ao leitor as relações de sentido entre os textos?
- b) Há escolha de palavras coerentes com a intencionalidade?
- c) Há trabalho de linguagem que provoque os efeitos de sentido esperados?

##### 4. Uso das normas e convenções da norma culta escrita e de outras variedades da língua portuguesa

- O texto está escrito de acordo com as regras da norma culta?

##### 5. Ortografia, pontuação e construção de sentidos

- a) Identificamos em nosso texto palavras com desafios ortográficos? Procuramos resolvê-los?
- b) Usamos com intencionalidade a pontuação?

##### 6. Quanto à colaboração e à comunicação na negociação de como será a antologia

- Buscamos nos entender de modo respeitoso e interessado na aprendizagem colaborativa, ouvindo um ao outro com interesse e abertura?

### O que levo de aprendizagens deste capítulo

1. O que você achou de conhecer mais sobre contos fantásticos, lendo textos de Lygia Fagundes Telles?
2. Você recomendaria os contos dela a outros leitores? Por quê?
3. O que pôde aprender com as oficinas de curadoria e de produção de minicontos?
4. Você se considera agora um leitor mais atento aos implícitos e à intertextualidade? Como percebe isso?
5. Pretende incluir minicontos em suas práticas de leitura e de produção?
6. Escreva um parágrafo em seu caderno falando de suas principais aprendizagens e desenvolvimento neste capítulo.

## Galeria

HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP33)

### Vale a pena ler!

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP45)

## GALERIA

Uma das metáforas bastante usadas para falar de textos é a ideia de tecer, o que faz bastante sentido quando se pensa que todo texto é uma trama de orações e sentidos. No conto “A caçada”, de Lygia Fagundes Telles, a ideia de tecer, mais especificamente o tecer da arte da tapeçaria, é trabalhada de um jeito surpreendente. Siga essa trama, lendo o conto com autonomia, e vá fazendo registros em sua galeria:

- O que mais surpreendeu você nesse conto?
- O que imaginou e sentiu durante a leitura?
- Que passagens você destacaria como as mais criativas quanto ao trabalho de linguagem que é feito para narrar? Por quê?

### A caçada

A loja de antiguidades tinha o cheiro de uma arca de sacristia com seus anos embolorados e livros comidos de traça. Com as pontas dos dedos, o homem tocou numa pilha de quadros. [...]

Ele então voltou-se lentamente para a tapeçaria que tomava toda a parede no fundo da loja. Aproximou-se mais. A velha aproximou-se também.

— Já vi que o senhor se interessa mesmo é por isso... Pena que esteja nesse estado.

O homem estendeu a mão até a tapeçaria, mas não chegou a tocá-la.

— Parece que hoje está mais nítida...

— Nítida? — repetiu a velha, pondo os óculos. Deslizou a mão pela superfície puída. — Nítida, como?

— As cores estão mais vivas. A senhora passou alguma coisa nela?

A velha encarou-o. E baixou o olhar para a imagem de mãos decepadas. O homem estava tão pálido e perplexo quanto a imagem.

— Não passei nada, imagine... Por que o senhor pergunta?

— Notei uma diferença.

— Não, não passei nada, essa tapeçaria não aguenta a mais leve escova, o senhor não vê? Acho que é a poeira que está sustentando o tecido — acrescentou, tirando novamente o grampo da cabeça. Rodou-o entre os dedos com ar pensativo. Teve um muxoxo: — Foi um desconhecido que trouxe, precisava muito de dinheiro. Eu disse que o pano estava por demais estragado, que era difícil encontrar um comprador, mas ele insistiu tanto... Preguei aí na parede e aí ficou. Mas já faz anos isso. E o tal moço nunca mais me apareceu. [...]

### Vale a pena ler!

#### Lygia Fagundes Telles – A caçada



Em uma loja cuja dona é uma estranha e evasiva senhora, um homem observa uma tela quase se desmanchando de tão velha, e o desenho ali retratado chama demais a sua atenção: ocorre uma caçada, mas parece que a flecha disparada por um dos caçadores está em posição diferente. Mas como diferente? Aos poucos, ficção e realidade vão se misturando na vida do homem, que retorna à loja no dia seguinte apenas para se encontrar preso em uma armadilha: a caça é ele. Surrealista, perturbador e imensamente criativo.

Fonte: <https://scriv.com.br/novella-vaga/cem-resenhas-dos-cem-melhores-contos-brasileiros-do-seculo-pt-3>. Acesso em: 4 abr. 2022.

Era uma caçada. No primeiro plano, estava o caçador de arco retesado, apontando para uma touceira espessa. Num plano mais profundo, o segundo caçador espreitava por entre as árvores do bosque, mas esta era apenas uma vaga silhueta, cujo rosto se reduzira a um esmaecido contorno. Poderoso, absoluto era o primeiro caçador, a barba violenta como um bolo de serpentes, os músculos tensos, à espera de que a caça levantasse para desferir-lhe a seta.

O homem respirava com esforço. Vagou o olhar pela tapeçaria que tinha a cor esverdeada de um céu de tempestade. Envenenando o tom verde-musgo do tecido, destacavam-se manchas de um negro-violáceo e que pareciam escorrer da folhagem, deslizar pelas botas do caçador e espalhar-se no chão como um líquido maligno. A touceira na qual a caça estava escondida também tinha as mesmas manchas e que tanto podiam fazer parte do desenho como ser simples efeito do tempo devorando o pano.

— Parece que hoje tudo está mais próximo — disse o homem em voz baixa. — É como se... Mas não está diferente?

A velha firmou mais o olhar. Tirou os óculos e voltou a pô-los.

— Não vejo diferença nenhuma.

— Ontem não se podia ver se ele tinha ou não disparado a seta...

— Que seta? O senhor está vendo alguma seta?

— Aquele pontinho ali no arco... A velha suspirou.

— Mas esse não é um buraco de traça? Olha aí, a parede já está aparecendo, essas traças dão cabo de tudo — lamentou, disfarçando um bocejo. Afastou-se sem ruído, com suas chinelas de lã. Esboçou um gesto distraído: — Fique aí à vontade, vou fazer meu chá.

O homem [...]. Apertou os maxilares numa contração dolorosa. Conhecia esse bosque, esse caçador, esse céu — conhecia tudo tão bem, mas tão bem! Quase sentia nas narinas o perfume dos eucaliptos, quase sentia morder-lhe a pele o frio úmido da madrugada, ah, essa madrugada! Quando? Percorrera aquela mesma vereda, aspirara aquele mesmo vapor que baixava denso do céu verde... Ou subia do chão? O caçador de barba encaracolada parecia sorrir perversamente embaçado. Teria sido esse caçador? Ou o companheiro lá adiante, o homem sem cara espiando por entre as árvores? Uma personagem de tapeçaria. Mas qual? Fixou a touceira onde a caça estava escondida. Só folhas,

### Clipe

*Gobelin* é o nome dado à técnica de tapeçaria, originária da França, no século XV, em que o tecelão reproduz imagens diversas, tecendo e costurando manualmente cada trabalho. No início, eram utilizados esboços de pinturas famosas como base para os trabalhos de tapeçaria, os quais, com grande riqueza de detalhes, eram símbolo de luxo e riqueza. O nome *gobelin* veio de uma família de tintureiros que vivia em Paris, por volta dos anos 1400, passando, posteriormente, à produção de tapeçarias e dando origem ao nome dessa técnica.

só silêncio e folhas empastadas na sombra. Mas, detrás das folhas, através das manchas pressentia o vulto arquejante da caça. Compadeceu-se daquele ser em pânico, à espera de uma oportunidade para prosseguir fugindo. Tão próxima a morte! O mais leve movimento que fizesse, e a seta... [...]

Enxugando o suor das mãos, o homem recuou alguns passos. Vinha-lhe agora uma certa paz, agora que sabia ter feito parte da caçada. Mas essa era uma paz sem vida, impregnada dos mesmos coágulos traiçoeiros da folhagem. Cerrou os olhos. E se tivesse sido o pintor que fez o quadro? Quase todas as antigas tapeçarias eram reproduções de quadros, pois não eram? [...] “Mas se detesto caçadas! Por que tenho que estar aí dentro?”

Apertou o lenço contra a boca. A náusea. Ah, se pudesse explicar toda essa familiaridade medonha, se pudesse ao menos... E se fosse um simples espectador casual, desses que olham e passam? Não era uma hipótese? Podia ainda ter visto o quadro no original, a caçada não passava de uma ficção.

[...]

Atirou a cabeça para trás como se o puxassem pelos cabelos, não, não ficara do lado de fora, mas lá dentro, engravado no cenário! E por que tudo parecia mais nítido do que na véspera, por que as cores estavam mais fortes apesar da penumbra? Por que o fascínio que se desprendia da paisagem vinha agora assim vigoroso, rejuvenescido?...

Saiu de cabeça baixa, as mãos cerradas no fundo dos bolsos. Parou meio ofegante na esquina. Sentiu o corpo moído, as pálpebras pesadas. E se fosse dormir? Mas sabia que não poderia dormir, desde já sentia a insônia a segui-lo na mesma marcação da sua sombra. Levantou a gola do paletó. Era real esse frio? Ou a lembrança do frio da tapeçaria? “Que loucura!... E não estou louco”, concluiu num sorriso desamparado. Seria uma solução fácil. “Mas não estou louco.” [...]

Quando chegou em casa, atirou-se de bruços na cama e ficou de olhos escancarados, fundidos na escuridão. A voz tremida da velha parecia vir de dentro do travesseiro, uma voz sem corpo, metida em chinelas de lã: “Que seta? Não estou vendo nenhuma seta...” Misturando-se à voz, veio vindo o murmurejo das traças em meio de risadinhas. O algodão abafava as risadas que se entrelaçaram numa rede esverdeada, compacta, apertando-se num tecido com manchas que escorreram até o limite da tarja. Viu-se enredado nos fios e quis fugir, mas a tarja o aprisionou nos seus braços. No fundo, lá no



ROBERTO WEIGAND/ARQUIVO DA EDITORA

fundo do fosso, podia distinguir as serpentes enleadas num nó verde-negro. Apalpou o queixo. “Sou o caçador?” Mas ao invés da barba encontrou a viscosidade do sangue.

Acordou com o próprio grito que se estendeu dentro da madrugada. Enxugou o rosto molhado de suor. Ah, aquele calor e aquele frio! Enrolou-se nos lençóis. E se fosse o artesão que trabalhou na tapeçaria? Podia revê-la, tão nítida, tão próxima que, se estendessem a mão, despertaria a folhagem. Fechou os punhos. Haveria de destruí-la, não era verdade que além daquele trapo detestável havia alguma coisa mais, tudo não passava de um retângulo de pano sustentado pela poeira. Bastava soprá-la, soprá-la!

Encontrou a velha na porta da loja. Sorriu irônica:

— Hoje o senhor madrugou.

— A senhora deve estar estranhando, mas...

— Já não estranho mais nada, moço. Pode entrar, pode entrar, o senhor conhece o caminho...

“Conheço o caminho” — murmurou, seguindo lívido por entre os móveis. Parou. Dilatou as narinas. E aquele cheiro de folhagem e terra, de onde vinha aquele cheiro? E por que a loja foi ficando embaçada, lá longe? Imensa, real só a tapeçaria a se alastrar sorrateiramente pelo chão, pelo teto, engolindo tudo com suas manchas esverdeadas. Quis retroceder, agarrou-se a um armário, cambaleou resistindo ainda e estendeu os braços até a coluna. Seus dedos afundaram por entre galhos e resvalaram pelo tronco de uma árvore, não era uma coluna, era uma árvore! Lançou em volta um olhar esgazado: penetrara na tapeçaria, estava dentro do bosque, os pés pesados de lama, os cabelos empastados de orvalho. Em redor, tudo parado. Estático. No silêncio da madrugada, nem o piar de um pássaro, nem o farfalhar de uma folha. Inclinou-se arquejante. Era o caçador? Ou a caça? Não importava, não importava, sabia apenas que tinha que prosseguir correndo sem parar por entre as árvores, caçando ou sendo caçado. Ou sendo caçado?... Comprimiu as palmas das mãos contra a cara esbraseada, enxugou no punho da camisa o suor que lhe escorria pelo pescoço. Vertia sangue o lábio gretado.

Abriu a boca. E lembrou-se. Gritou e mergulhou numa touceira. Ouviu o assobio da seta varando a folhagem, a dor!

“Não...” — gemeu, de joelhos. Tentou ainda agarrar-se à tapeçaria. E rolou encolhido, as mãos apertando o coração.

TELLES, Lygia Fagundes. A caçada. In: MORICONI, Ítalo (org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

ROBERTO WEIGAND/ARQUIVO DA EDITORA



## Literatitudes

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP20, EF67LP23, EF67LP24, EF69LP09, EF69LP32, EF69LP44, EF69LP45, EF69LP46, EF69LP49, EF89LP27, EF89LP28, EF89LP32)

Professor(a), esta seção promove uma iniciação dos(as) estudantes na pesquisa no campo artístico-literário, com construção de conhecimentos sobre formas de recepção e difusão de uma obra e uso desses conhecimentos em favor da difusão de obra específica. Para isso, os estudantes poderão analisar diferentes documentos contemporâneos, de fácil acesso em fontes digitais seguras: vídeo com mesa especializada na obra lygiana; recriação do conto “As formigas”, em curta-metragem produzido por estudantes de arte e *design*; leitura dramática do conto “A caçada” em programa de teledramaturgia (teatro em audiovisual) e videoclipe com canção inspirada nesse mesmo conto. Sugerimos que você organize e combine com a turma um cronograma de realização das etapas da atividade, conforme quadro a seguir.

## LiTERatitudes

### Estudos sobre a recepção da literatura de Lygia Fagundes Telles: leitores e processos criativos na música, no teatro e no cinema

No momento em que escrevíamos esta seção do livro, a escritora Lygia Fagundes Telles completava seu ciclo de vida, falecendo aos 98 anos, a poucos dias de completar 99. Ela teve uma vida dedicada à literatura, com obras reconhecidas, premiadas e lidas por diferentes gerações de leitores.

Quando completou 90 anos, a escritora recebeu várias homenagens, entre elas uma exposição no Memorial da América Latina, ocasião em que pediu aos jovens: “Me leiam. Não me deixem morrer”.

Como a literatura lygiana tem ganhado vida, por meio da leitura e de processos de criação com outras artes?

Que tal você e sua turma investigarem a recepção da obra da autora, analisando falas de especialistas e produções da música, do teatro e do cinema, e refletindo sobre a importância desses discursos da crítica especializada e das artes para a difusão de sua literatura?

### Aprendendo com leitores especializados

Você sabia que há uma área de conhecimento voltada aos estudos de literatura e de suas relações com outras artes e conhecimentos? Conhecer os estudos dos pesquisadores dessa área é uma forma de aprender mais sobre obras de uma(a) autor(a) e sua recepção. É essa experiência que você poderá ter agora, pela estratégia de sala de aula invertida, aprendendo com autonomia, com base nas orientações a seguir e nas que seu (sua) professor(a) dará:

#### O que você fará?

1. Planeje-se para dedicar cerca de meia hora para a atividade. Com apoio do(a) responsável ou do(a) professor(a), combine em seu navegador palavras-chave para buscar e acessar o conteúdo: Festa Literária Internacional da Mantiqueira, Flima *on-line* 2021, Mesa 7: O que aprendi com Lygia Fagundes Telles. O evento está disponível no canal da Flima na internet.

### Vale a pena seguir!



Página mantida por pesquisadores e fãs de Lygia Fagundes Telles, com conteúdos e eventos sobre a obra da autora.

BIBLIOTECA LYGIANA

118

Sala de aula invertida Escuta atenta, análise e registro de falas de especialistas	Procure estratégias e alternativas para apoiar os(as) estudantes que não tenham como fazer a atividade com autonomia, de modo que encontrem na escola condições ideais para realizá-la.	Atividade extraclasse
Rotação por estações	Organize a sala de aula ou outro espaço da escola (sala de leitura, biblioteca, informática) ou de espaço parceiro em três estações de aprendizagem, garantindo em cada uma delas a disposição de mesas agrupadas para a colaboração e um computador com acesso à internet ou com o conteúdo sugerido baixado previamente, para ser trabalhado <i>off-line</i> . Divida a sala em seis grupos. Cada grupo deve passar pelas três estações. Em cada uma delas deve haver um mediador e um escriba. Oriente a turma a usar um mesmo arquivo de texto na estação, de modo que as conclusões dos três grupos fiquem em um único registro.	2 aulas (cerca de 30 minutos em cada estação, para apreciação, com base nas questões propostas)



2. Escute atentamente a fala dos(as) especialistas que compõem a mesa, isto é, que participam da discussão do tema. Você poderá assistir ao vídeo integralmente, se desejar, ou apenas os intervalos que selecionamos para sua escuta atenta e análise. Procure manter-se atento e focado, mas respeite seu tempo de concentração. Quando perceber que se dispersou, pause e continue em outro momento. Faça anotações em sua galeria, produzindo um quadro de síntese inspirado neste:

Minutagem	Discursos/falas	Questões que ajudam a recortar o tema e a fazer análises e registros
Até 8 min 45 s	Leitura expressiva de trecho do conto "As formigas". Trecho de entrevista de Lygia Fagundes Telles ao programa <b>Roda Viva</b> .	Que importância a autora atribui aos leitores e que relação ela espera que eles estabeleçam com sua obra?
De 21 min 22 s a 24 min 22 s	Tamy Ghannam Jovem pesquisadora de narrativas contemporâneas, <i>booktuber</i> e especialista na obra de Lygia Fagundes Telles.	Como e quando começou a relação da pesquisadora com a obra de Lygia Fagundes Telles? O que a pesquisadora aprende com essa literatura? Qual é o desejo dela?
De 24 min 22 s a 28 min 39 s	Nilton Resende Multiartista, professor, especialista na obra de Lygia Fagundes Telles.	Como o pesquisador se vê como leitor hoje e que papel o estilo de narrar de Lygia teve sobre sua formação como leitor? E na vida pessoal, o que a experiência com a literatura de Lygia trouxe de desenvolvimento pessoal? Que valores ele descobriu?
De 56 min 24 s a 60 min	Tamy Ghannam Jovem pesquisadora de narrativas contemporâneas, <i>booktuber</i> e especialista na obra de Lygia Fagundes Telles.	O que há de mais assustador no fantástico de Lygia para a pesquisadora? Para ela, como é a literatura de Lygia quanto ao papel do leitor?
Com base no que você analisou dos discursos dos(as) especialistas, reflita: <i>Como a leitura feita por especialistas contribui para que a literatura lygiana ganhe vida?</i>		

Professor(a), observe com a turma que as questões propostas são recortes da questão mais geral e que elas apoiam uma escuta mais focada em como os leitores especializados se relacionam com a obra de Lygia Fagundes Telles. Destaque que, além das anotações pessoais, que fazem livremente na galeria, será importante que os(as) estudantes resumam as ideias defendidas pelos especialistas: eles(as) poderão transcrever e citar trechos de suas falas na mesa ou fazer a paráfrase delas. Poderão também construir um quadro de síntese como o sugerido. Você também poderá, se achar oportuno para os conhecimentos da turma, ampliar o desafio com a oferta de mais uma fonte de características similares (fala de especialistas na literatura lygiana, acessível ao universo de conhecimentos dos(as) estudantes, ocorrida em seminários, festas literárias e eventos afins).

Converse com a turma Planejamento de evento	Socialização da análise, planejamento de evento de roda de leitura, com uso dos discursos analisados como formas de mobilização para a leitura dos contos.	1 aula
Cartaz	Planejamento colaborativo e produção de cartaz digital para a roda de leitura.	1 aula
Roda de leitura e instrumento de coleta de dados sobre reações do público	Planejamento da roda, com atribuição de responsabilidades. Planejamento e produção colaborativa de formulário para colher reações do público participante, quanto às estratégias usadas para mobilizar sua participação na roda e seu interesse pelos contos da autora.	1 aula
Análise conjunta dos dados e autoavaliação	Leitura conjunta das respostas ao formulário, com exploração compartilhada dos modos de comunicar dados trazidos pelo formulário. Consulte tutoriais sobre ferramentas que você poderá usar e explore-as antes de trabalhá-las com a turma.	1 aula

## A literatura lygiana recriada por outras artes

Professor(a), discuta com a turma a importância de que cada grupo defina pessoas responsáveis na colaboração: mediador e escriba. Problematize também como podem dialogar de forma respeitosa, com liberdade de pensar e opinar de maneira diferente, mas fazendo processo com os outros colegas. Considere que esse é um momento diferenciado, que envolve análise de textos audiovisuais, com foco em escolhas e usos de recursos de linguagens, seus efeitos de sentido e que a apreciação será feita com autonomia e colaboração dos(as) estudantes. As questões propostas já configuram o desafio que encontrarão em cada uma das estações. Por ser um momento especial de aprendizagem, invista no preparo prévio de um espaço adequado e peça apoio da gestão escolar, caso precise usar espaço de instituição parceira. Se a turma tiver *smartphones* e acesso à internet, você pode pedir que se valham deles para acessar e apreciar os conteúdos sugeridos, mas seria interessante garantir um computador em cada estação para os registros do escriba.

### LiTERatitudes

#### Vale a pena assistir!



Evento Flima On-line 2021.

Com participação especial de Lúcia Telles – neta de Lygia, que trabalha com a obra da avó há mais de 15 anos –, a mesa em homenagem a Lygia Fagundes Telles reunirá Nilton Resende, ficcionista e professor, especialista na obra de Lygia, com quem manteve contato próximo, e Tamy Ghannam, pesquisadora de narrativas brasileiras contemporâneas e grande admiradora de Lygia, a quem dedicou 16 vídeos em seu canal de literatura no YouTube. A mediação será de Roberto Guimarães, curador da Flima, que teve o primeiro contato com a literatura de Lygia na adolescência, pela biblioteca de seu tio-avô, que foi amigo da escritora. “A palavra é uma ponte através da qual eu tento conseguir o amor do próximo. Eu sempre digo que mais importante que a compreensão é o amor. Eu prefiro ser amada a ser compreendida. Ser compreendida é muito difícil”, disse Lygia em depoimento ao Instituto Moreira Salles. Sem deixar de lado as possibilidades de compreensão, o encontro em torno da autora homenageada da Flima On-line 2021 será cercado de afeto.

Fonte: [https://www.youtube.com/watch?v=7W82E\\_Rt8\\_g](https://www.youtube.com/watch?v=7W82E_Rt8_g). Acesso em: 1º abr. 2022.

## A literatura lygiana recriada por outras artes

Você participará de uma rotação por estações. Em cada uma delas, poderá apreciar criticamente, com os(as) colegas, uma recriação artística que dialoga com um dos contos de Lygia Fagundes Telles e que já é parte de sua **Galeria** de leituras.

### Organizando a interação dos grupos de trabalho


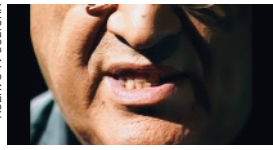
Em cada estação, vocês precisarão decidir quem será:

O(a) **mediador(a)**, isto é, o(a) estudante que passará a palavra aos(as) demais, garantindo que todos(as) falem.

O(a) **escriba**, isto é, que ficará responsável por resumir e registrar as conclusões a que o grupo chegou.

Além disso, cada um deve fazer, na Galeria, anotações pessoais, registrando o que considerar mais significativo nos textos audiovisuais que serão objeto de análise e discussão, em cada estação.

### Quais discursos artísticos vocês analisarão em cada estação de aprendizagem?

Estações de aprendizagem	Questões para a discussão em cada estação	
<p><b>Estação 1</b></p>  <p><small>GIOVANA FRANCO RAMOS</small></p> <p>Cena de <b>Ants</b>. Disponível em <a href="https://vimeo.com/113177768">https://vimeo.com/113177768</a>. Acesso em: 3 abr. 2022.</p>	<p><b>Ants</b>, curta-metragem Produção e direção de Giovana F. Ramos (Projeto VIB do Curso de <i>Design</i> da ESPM)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que sensações imagens, cores e efeitos de animação causam?</li> <li>2. Que palavras são destacadas e como isso ocorre?</li> <li>3. Que escolhas foram feitas para a paisagem sonora do curta?</li> <li>4. A combinação das imagens, dos efeitos de animação, dos sons e da leitura do conto estão bem sincronizados, criam um ritmo para a narrativa audiovisual?</li> <li>5. O grupo avalia que essa criação audiovisual é uma boa forma de valorizar o conto original e divulgá-lo? Por quê?</li> </ol>
<p><b>Estação 2</b></p>  <p><small>ACERVO TV CULTURA</small></p> <p>Close em Antônio Abujamra, interpretando <b>A caçada</b>. Disponível em <a href="https://www.youtube.com/watch?v=386fuVrjjw4">https://www.youtube.com/watch?v=386fuVrjjw4</a>. Acesso em: 3 abr. 2022.</p>	<p><b>A caçada</b> – leitura dramática em audiovisual da série de teledramaturgia <b>Contos da Meia-Noite</b> (Fundação Padre Anchieta)</p> <p>Antônio Abujamra narra conto de Lygia Fagundes Telles.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que enquadramentos são usados e como eles valorizam a leitura do ator?</li> <li>2. É possível perceber pelo trabalho de leitura do ator as vozes que compõem o texto?</li> <li>3. O trabalho com a entonação, as pausas e os alongamentos consegue criar ritmos significativos para o que está sendo narrado?</li> <li>4. Que escolhas foram feitas para a paisagem sonora? Que efeitos isso traz?</li> <li>5. O grupo avalia que essa criação em teledramaturgia é uma boa forma de valorizar o conto original e divulgá-lo? Por quê?</li> </ol>

**Roda de conversa:** Professor(a), garanta que diferentes estudantes tenham oportunidade de participar, especialmente aqueles(as) que você avalia que podem desenvolver mais a interação em situações de discussão e colaboração. Como eles(as) já tiveram a oportunidade de formular pontos de vista nas estações, em pequenos grupos de trabalho, a tendência é de que se sintam mais seguros para esse momento coletivo. O mais provável é que, após terem tido relações significativas com esses textos, a turma chegue à hipótese de que, sim, os diálogos artísticos com os contos podem levar os espectadores a descobrirem e lerem os contos da autora. Se houver hipótese contrária, respeite a formulação, mas problematize o que consideraram em seus pontos de vista: se acharam os textos difíceis para quem não reconhece as referências originais, se são muito diferentes do que comumente as pessoas apreciam, entre outras possibilidades. Destaque que tanto um posicionamento como outro estão no campo das hipóteses, porque a questão envolve, necessariamente, as experiências das pessoas, com seus repertórios, aberturas e o interesse que têm diante desses textos. Acrescente que eles(as) terão a oportunidade de investigar uma das hipóteses (o sim), em contexto específico, envolvendo pessoas da comunidade escolar.

## LITERatitudes

### Estação 3



Cena do videoclipe **A caçada**, da banda goiana de *indie rock* Carne Doce. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8PwsMLFz0ms>. Acesso em: 3 abr. 2022.

Para acompanhar a faixa, a banda liberou um clipe da produção do editor e *videomaker* Gabriel Martins.

1. Como o jogo entre perspectiva externa (ver a tapeçaria) e interna (ser parte da tapeçaria) na narrativa lygiana se faz pelos enquadramentos de câmara no videoclipe?
2. Que efeitos de sentido o uso de um espelho no figurino da cantora, que é também a personagem do videoclipe, traz para esse jogo?
3. Que palavras escolhidas e trabalhadas nos versos da canção remetem ao conto "A caçada", de Lygia Fagundes Telles?
4. Que outras sensações e sentidos a melodia, o ritmo e o arranjo da música trouxeram?
5. O grupo avalia que essa criação em música e videoclipe é uma boa forma de valorizar o conto original e divulgá-lo? Por quê?

**Roda de conversa:** O que encontramos na análise feita durante as estações de aprendizagem? Como podemos usar esses achados para planejar ações de difusão da literatura lygiana?

### Converse com a turma

Discuta com os(as) colegas e o(a) professor(a):

1. Que importância os(as) leitores(as) especializados(as) na obra lygiana podem ter na mobilização de novos(as) leitores(as) ou na formação dos(as) que já leem a obra da autora?
  - O que mais chamou a atenção de vocês, como leitores(as) que estão iniciando as descobertas no universo de produções da autora? Por quê?
2. Como foi apreciar textos de outras artes e linguagens, já conhecendo os contos com que essas produções dialogam?
  - Que hipóteses a turma formula: após conhecer esses diálogos artísticos com os contos, eles também poderiam ser formas de mobilizar um movimento contrário: levar os(as) espectadores(as) a ler esses e outros contos da autora?

Como convidados reagiriam à experiência de chegar ao conto por meio da apreciação de discursos de especialistas e de artistas?

Esses discursos auxiliam na difusão da literatura lygiana?

Que tal tomar a hipótese de que, sim, conhecer esses textos antes também pode ser significativo para ler os contos?

Para isso, com a orientação do(a) professor(a), planejem uma roda de leitura compartilhada de um dos contos fantásticos de Lygia Fagundes Telles: “As formigas” ou “A caçada”.

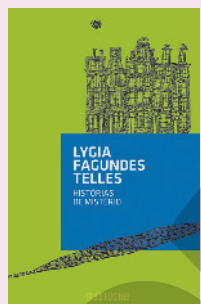
Se preferirem, vocês também poderão investigar e fazer a curadoria de outros contos fantásticos da autora e de produções artísticas que dialoguem com eles.

Colaborativamente, elaborem um convite digital, usando ferramentas de *design*, para circular pelas redes sociais ou por grupos de mensagens. No convite, “*hiperlinkem*”, como preparo, o discurso dos(as) especialistas e um dos textos artísticos, conforme o conto que escolheram para ler.

### Vale a pena ler!

Seis contos inquietantes introduzem o leitor ao universo de Lygia Fagundes Telles, em coletânea organizada por Rosa Amanda Strausz. A morte, o amor e a perda compõem situações envoltas por uma atmosfera perturbadora, quase fantasmagórica. Voltada para o público adolescente, a coletânea organizada pela jornalista Rosa Amanda Strausz enfatiza o poder que tem a imaginação, em textos literários, de mergulhar no desconhecido. Assim, nos seis contos reunidos em **Histórias de mistério**, os personagens parecem presos a papéis trágicos: presos ao destino em cuja direção os fatos avançam inexoravelmente. Só que a força que os empurra não vem de fora, não decorre da decisão arbitrária de uma divindade todo-poderosa. Ela nasce de acontecimentos que vitimaram os próprios protagonistas: basicamente, de situações de perda. Perda de pessoas amadas, perda da segurança da família, perda de um sonho querido. Em Fagundes Telles, a mais terrível de todas as perdas é a perda do amor. Para a autora, o fim do amor abre uma fissura na realidade por onde se introduzem as forças às vezes terríveis que nos habitam e que não conhecemos plenamente. Elas desencadeiam fatos que roçam o extraordinário, o inexplicável, fatos que introduzem novos estágios na vida de seus atores e que por isso podem ser vistos como ocasiões de amadurecimento: diante da dor e da perda, é preciso reorganizar-se para prosseguir.

Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9788535918816/historias-de-misterio>. Acesso em: 6 abr. 2022.



Capa do livro **Histórias de mistério**, de Lygia Fagundes Telles.

Professor(a), defina com a turma que público querem ter na roda de conversa e em que quantidade (sugerimos entre dez e vinte participantes, se o evento for presencial; ou em número aberto, se for por ferramenta digital de interação (no modelo da FLIMA Online): estudantes de EJA da escola ou de outra próxima, familiares, professores e funcionários da escola, entre outras possibilidades. Decidam quem serão os responsáveis pela leitura do conto, sendo possível ter a participação de diferentes estudantes, conforme as vozes do texto. Para a etapa de planejamento do convite digital, você pode pedir à turma uma curadoria de modelos de convites digitais que eles(as) considerem interessantes. Faça também uma curadoria de convites com trabalho de *design*, com uso criativo da tipografia (letras), das cores, harmonia no peso e disposição das informações. Uma boa referência é, por exemplo, o convite da FLIMA (disponível em: [https://mobile.twitter.com/flima\\_net\\_br](https://mobile.twitter.com/flima_net_br). Acesso em: 6 abr. 2022). Observe que a definição da rede social interfere na escolha dos modelos. Assim, será importante decidir previamente qual estratégia adotarão. Com base no público que querem alcançar e no meio que usarão para isso, coloque em discussão que informações serão importantes tanto para convencer os convidados a assistirem aos conteúdos (estratégias de persuasão), como para virem para a roda. Sugestões: data e local da roda; frases curtas, bem trabalhadas, mobilizando o desejo de conhecer e orientando o preparo prévio para participar da roda. Há várias ferramentas de *design* digital com uso gratuito, por exemplo, o Canvas. Consulte tutoriais e avalie a melhor forma de conduzir a produção de maneira colaborativa. Sugerimos oficina de experimentação e criação, com os(as) estudantes atuando em pequenos grupos de trabalho, circulação e escolha coletiva da proposta que consideram melhor expressar as intencionalidades assumidas. Você também pode trabalhar interdisciplinarmente com o professor de Arte, combinando técnicas manuais, como a colagem, fotografia e tratamento digital da composição para o cartaz, investindo em outras materialidades para o processo de criação do cartaz.

## Durante a roda

Professor(a), é importante definir previamente **papéis de atuação na roda**: Quem recebe e acolhe os participantes; quem faz a mediação da conversa após a leitura compartilhada do conto; quem convida para o preenchimento do questionário, projetando o endereço de acesso, codificado em QR Code (há vários codificadores de uso gratuito e seguro, com tutoriais disponíveis na internet), para que o público acesse por *smartphone* e responda na hora. Essa estratégia de engajamento e solicitação de que os participantes respondam na hora evita que o público se disperse e se esqueça de responder depois.

Será fundamental que todos os participantes, inclusive os convidados, tenham em mãos o texto do conto que será lido e discutido na roda, sendo possível usar o próprio livro didático, em caráter de empréstimo momentâneo. Caso a turma tenha optado por fazer a curadoria de outro conto da autora, será importante pensar estratégias de acesso ao texto, para que todos na roda possam acompanhar a leitura e depois retomar, com autonomia, passagens do texto.

**Elaboração do questionário:** Discuta com a turma se as propostas feitas como sugestões estão adequadas ao público participante. Explore com eles(as) ferramentas próprias para a geração de questionários e mostre como elas fazem automaticamente tratamento dos dados colhidos, sendo mais fácil analisar quantos participantes escolheram cada uma das alternativas e ter a visão geral de como a maioria do público participante reagiu à experiência de chegar ao conto tendo apreciado antes discursos de especialistas e de criação artística.

**Análise dos dados:** Explore com a turma a ferramenta, gerando os gráficos com os dados. Discuta com eles(as) a tendência, como a interpretam no contexto dos participantes.

**Autoavaliação:** Pergunte pelo que concluíram com o ciclo realizado: construíram uma compreensão de como a literatura lygiana tem ganhado vida, por meio da leitura e de processos de criação com outras artes? Usaram esses conhecimentos para promoverem a difusão de conto da autora, favorecendo a recepção da obra junto a leitores da comunidade escolar? O que mais avaliam terem aprendido e desenvolvido?

## LITERatitudes

### Durante a roda

Garantam tempo para os(as) participantes falarem da experiência de conhecer produções em outras artes e linguagens para, depois, ler o conto, propondo na roda questões como:

- Sentiram-se mobilizados(as) com os conteúdos prévios?
- Que expectativas tinham em relação à leitura do conto?
- Com o que se surpreenderam?
- Que passagem gostariam de destacar, como trabalho de linguagem, relendo e comentando?
- Que sensações e emoções experimentaram com a leitura?
- Ela provocou relações com o que apreciaram antes? Quais?

### Recolhendo dados sobre a experiência dos(as) participantes

Ao final do evento, convidem os(as) participantes a responder a um questionário digital, para que vocês possam colher dados sobre a experiência desses(as) leitores(as) com o texto. O questionário será elaborado colaborativamente, com orientação do(a) professor(a). Se quiserem, poderão se inspirar neste:

#### Experiências com a literatura lygiana

Obrigado(a) por ter participado de nossa roda de leitura! Por favor, contribua com uma pesquisa da turma, respondendo às questões:

#### Biblioteca lygiana



FOTOS: REPRODUÇÃO/COMPANHIA DAS LETRAS



Você já conhecia o conto?

- Sim
- Não

A fala dos especialistas e a produção artística, conteúdos que foram com o convite para a roda, despertaram seu interesse pelo conto?

- Sim
- Não
- Não recebi o convite ou não assisti aos conteúdos indicados nele.

Você saiu do evento com vontade de ler outros textos da autora?

- Sim
- Não

### Analizando os resultados das avaliações respondidas

Com o apoio do(a) professor(a), analisem as respostas, para compreenderem juntos como foi a recepção do público participante.

## CAPÍTULO 6

Competências gerais da Educação Básica: 1 e 2.

Competência específica de Linguagens: 1.

Competência específica de Língua Portuguesa: 2.

### HABILIDADES BNCC

(EF08LP11), (EF08LP13), (EF08LP14), (EF08LP16), (EF69LP03), (EF69LP05)

### Abertura do capítulo

O objetivo deste capítulo é aprofundar o estudo das orações coordenadas sindéticas, de forma que os(as) estudantes compreendam as orações que estabelecem, em relação a outras orações coordenadas, um sentido de explicação (explicativas), de alternância (alternativas) e de conclusão (conclusivas).

Sugerimos que faça uma breve discussão sobre as questões propostas no box **O que você poderá aprender**, retomando com os(as) estudantes os conceitos de oração coordenada assindética e sindética vistos no capítulo 3. Peça que, em duplas, escrevam no caderno um período composto de uma oração coordenada assindética e outra coordenada sindética. Em seguida, peça que as duplas digam suas frases em voz alta e escreva-as na lousa. Entre as orações sindéticas escritas, peça aos(as) estudantes que indiquem as aditivas e as adversativas. Caso eles(as) tenham construído orações sindéticas explicativas, alternativas ou conclusivas, separe-as nesse primeiro momento e volte a elas no final do estudo do capítulo, para consolidar a aprendizagem.

### Tópico 1

#### Orações coordenadas sindéticas explicativas

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF08LP11, EF08LP13, EF69LP03, EF69LP05)

## Capítulo

# 6

## Períodos compostos por coordenação

### O que você poderá aprender

Você já estudou que os períodos formados por orações independentes entre si são chamados de **períodos compostos por coordenação**. Conheceu também dois tipos de orações coordenadas sindéticas, as **aditivas** e as **adversativas**, que expressam, respectivamente, relação de acréscimo e de oposição diante das informações de outra oração. Vamos agora refletir sobre as seguintes questões:

1. Que outras relações de sentido as orações coordenadas sindéticas podem expressar?
2. Qual é a importância da conjunção coordenativa na construção dos sentidos do período?

### Tópico 1 – Orações coordenadas sindéticas explicativas, alternativas e conclusivas

#### Orações coordenadas sindéticas explicativas

- Leia a tirinha.

Bill Watterson



Calvin



WATTERSON, Bill. Calvin & Haroldo.

### Converse com a turma

1. No terceiro quadrinho, Calvin revela o que escreveu dentro do cartão que está preparando para a mãe. Explique por que o texto dele é surpreendente e, assim, provoca humor na tira.
2. Por que a reação do tigre Haroldo no último quadrinho reforça esse efeito humorístico?

126

### Converse com a turma

1. Até o segundo quadrinho, parece que Calvin está escrevendo um cartão de condolências gentil para a mãe. Porém, no terceiro quadrinho, percebemos que ele não está realmente preocupado com a saúde dela e, na verdade, tem motivos egoístas para desejar as melhoras da mãe: o menino quer que ela melhore logo apenas para que continue fazendo coisas para ele. Professor(a), chame a atenção dos(as) estudantes para o fato de que os afazeres listados por Calvin são coisas que se pode esperar que uma criança faça por si mesma. Ele poderia, por exemplo, arrumar a própria cama e recolher as roupas que deixou espalhadas. Comente que a escolha de afazeres tão simples é intencional e reforça o humor da tira.
2. Porque o Tigre não se surpreende com a mensagem do menino. Pelo contrário, ele dá a entender que também só está torcendo pela recuperação da mãe de Calvin porque está faminto.



Releia:

“Fique boa logo **porque** a minha cama precisa ser feita, minhas roupas precisam ser guardadas **e** eu estou com fome.”

- Como você observou, esse período é essencial para a construção do humor da tira. Das orações que o compõem, quais são coordenadas assindéticas?
- Qual é uma oração coordenada sindética aditiva, isto é, uma oração que adiciona uma informação em relação à anterior?
- Quanto à conjunção **porque**, qual relação de sentido ela estabelece com a oração que a antecede? Copie a alternativa correta no caderno.
  - oposição ou contraste
  - justificativa ou explicação
  - conclusão

#### Oração coordenada sindética explicativa

Como você observou, o humor da tira vem da *explicação* que Calvin apresenta para querer que a mãe fique boa logo: “porque a minha cama não foi arrumada [...]”.

Quando uma oração acrescenta uma explicação em relação a outra dentro de um período, ela é chamada de **oração coordenada sindética explicativa**.

Algumas conjunções que evidenciam essa relação são: **porque, que, pois** (antes do verbo). Quando usadas dessa forma, essas conjunções são chamadas **conjunções coordenativas explicativas**.

Exemplos: Deve ter chovido, **pois** o chão está molhado. Leve um casaco, **que** vai esfriar.

#### Vamos lembrar

Quando duas orações estão presentes em um período, mas mantém uma independência de sentido entre si, dizemos que são **orações coordenadas**.

Se elas não estiverem ligadas por uma conjunção, são chamadas de **orações coordenadas assindéticas**. Mas, se estiverem, recebem o nome de **orações coordenadas sindéticas**.

As orações coordenadas sindéticas podem ser de vários tipos. Por exemplo:

- aditivas** – O rapaz roubou **e** foi preso.
- adversativas** – O acusado queria a absolvição, **mas** o juiz negou.

### Orações coordenadas sindéticas alternativas

- Leia a piada abaixo:

Alguém liga para o corpo de bombeiros e diz: Minha casa está queimando! O que eu faço? Eu vou ou você vem?

O bombeiro pergunta: Quem é?

E o interlocutor diz: O homem do *trailer*!

COELLO, Joan. *As melhores 600 piadas*. São Paulo: Amazon Brasil, 2020. p. 2.

#### Glossário

**trailer**: (inglês) veículo sem tração própria que é rebocado por outro, podendo ser usado para moradia, comércio, excursões.

### Atividades

- “Fique boa logo” e “minhas roupas estão espalhadas”.
- “e eu estou faminto”.
- justificativa ou explicação.

### Orações coordenadas sindéticas alternativas

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF08LP11, EF08LP13, EF08LP16)

## Converse com a turma

1. A parte em que ele pergunta “Eu vou ou você vem?”, pois, quando uma casa está pegando fogo, obviamente são os bombeiros que precisam ir até ela.

2. O uso do pronome indefinido deixa em suspense quem é o autor da ligação. Se a pessoa que conta a piada dissesse, logo no início, que “o homem do trailer” ligou para o corpo de bombeiros, a piada perderia o efeito surpresa e, consequentemente, o humor.

## Atividades

a. O período tem duas orações (“Eu vou” e “ou você vem?”) e elas têm, sim, sentido independente.

b. A primeira: “Eu vou”.

c. A conjunção *ou*.

d. Uma relação de escolha – apenas uma ação seria possível.

## Orações coordenadas sindéticas conclusivas

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF08LP13, EF69LP03)

## Converse com a turma

1. Qual parte da primeira fala do homem que ligou para os bombeiros é surpreendente? Por quê?
2. A última fala ajuda a dar graça à piada ao revelar por que o homem fez uma pergunta aparentemente estranha ao bombeiro. Levando isso em conta, responda: por que, ao contar essa piada, é importante que a pessoa use o pronome indefinido *alguém* no início?

- Leia:

“Eu vou ou você vem?”

- a) Separe as orações desse período. Você diria que elas têm sentido independente, ou seja, podem ser compreendidas separadamente?
- b) Qual das orações é uma coordenada assindética?
- c) Qual conjunção introduz a outra oração?
- d) Que sentido essa conjunção estabelece em relação à oração que a precede? Copie no caderno a opção correta.
  - Uma relação de escolha – apenas uma ação seria possível.
  - Uma relação de adição – as duas ações seriam realizadas.

## Oração coordenada sindética alternativa

Quando uma oração traz fatos ou informações que se alternam ou se excluem em relação às informações apresentadas em outra oração do período, ela recebe o nome de **oração coordenada sindética alternativa**.

As **conjunções coordenativas alternativas** mais comuns são: **ou, ora... ora, seja... seja, já... já, ou... ou**.

Exemplos: Aos sábados, geralmente brinco com meus primos **ou leio histórias em quadrinhos**. Os cachorrinhos **ora** corriam pelo quintal, **ora** dormiam enrolados uns nos outros.

## Orações coordenadas sindéticas conclusivas

- Leia a tirinha.

Alexandre Beck

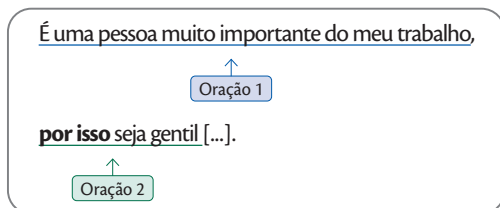


BECK, Alexandre. Armandinho.

### Converse com a turma

1. Qual é o questionamento de Armandinho sobre o raciocínio da mãe?
2. Qual seria a intencionalidade do autor dessa tirinha ao produzi-la?

a) Reveja a fala da mãe de Armandinho:



Copie no caderno a opção que melhor descreve a relação entre as orações.

- A oração 2 representa uma **explicação** para o fato expresso na oração 1.
- A oração 2 representa uma **conclusão** em relação ao raciocínio expresso na oração 1.
- A oração 2 representa a **causa** do fato expresso na oração 1.

b) De que outras formas esse período poderia ser reescrito mantendo-se a mesma relação de sentido entre as orações? Indique no caderno todas as opções corretas.

- I. É uma pessoa muito importante do meu trabalho; **logo**, seja gentil.
- II. É uma pessoa muito importante do meu trabalho, **então** seja gentil.
- III. É uma pessoa muito importante do meu trabalho; **mesmo assim**, seja gentil.
- IV. É uma pessoa muito importante do meu trabalho, **portanto**, seja gentil.

#### Oração coordenada sindética conclusiva

A oração que apresenta uma conclusão em relação à informação ou ao fato expresso em outra oração é denominada **oração coordenada sindética conclusiva**.

As **conjunções coordenativas conclusivas** mais usuais são: **logo**, **portanto**, **por isso**, **assim**, **pois** (depois do verbo).

Exemplos:

Estudei muito; **logo**, devo ir bem na prova.

Estudei muito, devo, **pois**, ir bem na prova.

### Converse com a turma

1. O menino questiona a ligação estabelecida pela mãe entre ser gentil com alguém e o fato de essa pessoa ser importante ou poderosa. Armandinho dá a entender que a gentileza deve ser praticada com todos, independentemente de sua posição social.

2. Mais do que produzir humor, há a intencionalidade de questionar a artificialidade e os interesses que muitas vezes observamos nas relações sociais.

### Atividades

a. A oração 2 representa uma **conclusão** em relação ao raciocínio expresso na oração 1. Professor(a), para desafiar os(as) estudantes, pergunte como o período deveria ser reescrito para que a oração 2 expressasse uma **explicação** em relação à oração 1. A resposta seria inverter a ordem das orações e usar uma conjunção coordenativa explicativa; por exemplo, "Seja gentil, pois é uma pessoa importante do meu trabalho".

b. Todas as opções estão corretas, exceto a III.

## O que levo de aprendizagens deste capítulo

Professor(a), os(as) estudantes podem construir os conceitos na tabela inicialmente e, só depois, responder às questões finais do capítulo. É importante verificar se eles(as) compreenderam as várias possibilidades de organização das orações coordenadas, a fim de observar (1) que pode haver cinco tipos de relação entre elas: oposição, adição, explicação, alternância e conclusão; (2) que a conjunção coordenativa é fundamental, pois é a partir dela que é possível apreender as significações dos períodos.

### Atividades

#### HABILIDADES FAVORECIDAS (EF08LP11, EF08LP13, EF08LP14, EF08LP16)

Antes de iniciar o trabalho com as questões 1 e 2, certifique-se de que os(as) estudantes compreenderam os dois pequenos contos. Pergunte-lhes se os textos parecem encerrar com alguma moral e, em caso positivo, qual seria ela.

## O que levo de aprendizagens deste capítulo

Você aprendeu que as orações coordenadas sindéticas podem manter diferentes relações de sentido com as outras orações do período.

1. Que relações de sentido as orações coordenadas sindéticas podem expressar?
2. Qual a importância da conjunção coordenativa na construção do sentido do período?
3. Organize um quadro no caderno e preencha-o com as informações correspondentes, de forma a sintetizar seus estudos sobre orações coordenadas. Utilize os títulos sugeridos a seguir.

Tipo de oração coordenada sindética	Sentido expresso por esse tipo de construção	Exemplos de conjunções e locuções conjuntivas coordenativas	Exemplos de períodos formados por esse tipo de conjunção

### Atividades

- Leia estes dois pequenos contos orientais. Depois, responda no caderno às questões 1 e 2.

#### Texto 1

#### Debaixo da ponte não há ladrões

Debaixo de uma ponte vivia uma família de mendigos, um homem, uma mulher e o filho. Um dia, voltando de mendigar, disse a mulher ao marido:

— Hoje não recebi dinheiro algum. Muitos ladrões haviam passado pelas casas e as pessoas tinham medo de me dar dinheiro.

Ouvindo-lhe as palavras, acudiu o moço:

— Somos muito felizes, papai, pois nunca entram ladrões em nossa casa.

— Sem dúvida — **conveio** o pai. — Precisamos agradecer pela nossa pobreza, é o mérito de teus pais. Ninguém entra debaixo desta ponte.

DESHIMARU, Taisen (org.). **A tigela e o bastão**: 120 contos zen narrados pelo mestre Taisen Deshimaru. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Pensamento, 1998.

#### Glossário

**Conveio**: admitiu, concordou.

## Texto 2

### O pássaro de duas cabeças

Trata-se de um pássaro de duas cabeças (e um corpo), cuja cabeça direita é comilona e hábil em encontrar comida, ao passo que a esquerda, igualmente comilona, é desajeitada. A cabeça direita podia sempre alimentar-se à vontade, e a esquerda ficava sempre com fome.

Por isso, um dia, a cabeça esquerda disse à cabeça direita:

— Conheço, pertinho daqui, uma erva deliciosa com a qual **te regalarás**; vem, vou conduzir-te ao lugar.

A cabecinha esquerda sabia que, na verdade, se tratava de veneno, mas desejava promover, desse modo, a morte da cabeça direita para, depois, poder comer **a seu talante**. O que na verdade aconteceu foi que, primeiro, o corpo se intoxicou e, a seguir, as duas cabeças morreram.

DESHIMARU, Taisen (org.). **A tigela e o bastão**: 120 contos zen narrados pelo mestre Taisen Deshimaru. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Pensamento, 1998. p. 28 e 32.

1. Localize, no primeiro conto, uma oração coordenada que apresenta uma explicação para o fato expresso na oração anterior a ela.
  - a) Copie o período todo no caderno. Em seguida, indique qual é a explicação e qual é o fato explicado.
  - b) Qual conjunção foi utilizada para conferir esse sentido explicativo à oração coordenada?
  - c) Substitua-a por outra conjunção, mantendo o sentido original.
2. Muitas conjunções são polissêmicas; por isso, às vezes elas podem expressar sentidos diferentes do que estudamos neste capítulo.
  - Compare, por exemplo, estas ocorrências da conjunção **e** nos textos 1 e 2.

“[...] o corpo se intoxicou **e** [...] as duas cabeças morreram.” (I)

“Muitos ladrões haviam passado pelas casas **e** as pessoas tinham medo de me dar dinheiro.” (II)

“A cabeça direita podia sempre alimentar-se à vontade, **e** a esquerda ficava sempre com fome.” (III)

- a) Na frase I, a conjunção **e** expressa seu sentido usual. Explique por quê.

### Glossário

**Te regalarás**: te deleitarás; sentirás grande prazer.

**A seu talante**: conforme seu desejo; à vontade.



### Vamos lembrar

**Polissemia** é a característica que muitas palavras têm de apresentar sentidos variados, conforme o contexto.

1a. — “Somos muito felizes, papai, pois nunca entram ladrões em nossa casa.” Explicação: nunca entram ladrões em nossa casa. Fato explicado: Somos muito felizes.

1b. A conjunção **pois**.

1c. — “Somos muito felizes, papai, **porque** nunca entram ladrões em nossa casa.”

2a. Ela expressa um sentido de adição, de um fato que ocorre logo depois do outro: “[...] o corpo se intoxicou e [...] as duas cabeças morreram”.

2b. Conclusão e oposição.

2c. Resposta pessoal. Sugestões: Muitos ladrões haviam passado pelas casas, **por isso** as pessoas tinham medo de me dar dinheiro. / A cabeça direita podia sempre alimentar-se à vontade, **mas** a esquerda ficava sempre com fome. Professor(a), outras conjunções podem ser usadas, desde que se preserve o sentido original.

3a. Resposta pessoal. Sugestões: Aparentem os cintos, **pois** o piloto sumiu. / Não se preocupe, **que** (ou **pois**) nada vai dar certo. / Nunca te vi, **mas** sempre te amei.

Professor(a), os(as) estudantes podem escolher outras conjunções, desde que preservem o sentido, respectivamente, de explicação e oposição.

3b. Nos dois primeiros títulos, a segunda oração fornece uma **explicação** para o fato expresso na primeira: o piloto sumiu, por isso os passageiros devem apertar os cintos; nada vai dar certo, por isso não é necessário se preocupar. No terceiro título, fica clara a ideia de **oposição**: pessoas que nunca se viram em geral não se amam, por isso existe um contraste entre as duas afirmações – nunca te vi, **mas** sempre te amei.

4. Professor(a), antes de iniciar a atividade, certifique-se de que os(as) estudantes compreenderam os textos.

b) Copie no caderno o item que melhor descreve o sentido que a conjunção **e** expressa, respectivamente, nas ocorrências II e III:

- Conclusão e oposição.
- Oposição, nos dois casos.
- Explicação, nos dois casos.

c) Copie as frases II e III no caderno, substituindo a conjunção **e** por outra que preserve o sentido original.

3. Às vezes, as orações coordenadas estão justapostas sem conjunção, mas a relação lógica entre elas fica evidente pelo contexto. É o que ocorre nos títulos destes filmes:



a) Copie os títulos no caderno, inserindo, entre as orações, uma conjunção que expresse o sentido adequado ao contexto.

b) Explique por que escolheu cada conjunção no item anterior.

4. Neste capítulo, você viu que os pares de conjunções **ora... ora, quer... quer e seja... seja** são do tipo alternativo. Vamos conhecê-los melhor? Observe estas ocorrências destacadas nos textos.

### Texto 1

#### A megera domada

[...]

— Querida Catarina, deixemos de palavras ociosas, pois teu pai consentiu em que sejas minha esposa. Teu dote já está estipulado e, **quer queiras quer não**, casarei contigo. [...]

LAMB, Charles; LAMB, Mary. A megera domada. In: COSTA, Flávio Moreira da (org.). **Os cem melhores contos de humor da literatura universal**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001. p. 120. (Fragmento).

## Texto 2

— Era por uma dessas noites enluaradas de verão, em que a natureza parece chovida de cinzas brancas.

Dorme a **taba**, e dorme a floresta circundante, sem susurros de brisas, nem regorjeio de aves.

Só o **urutau** pia longe, e uma ou outra **suindara** perpassa, descrevendo voos de veludo ao som dum clu, clu, clu... que **ora se aproxima, ora se perde distante**.

LOBATO, Monteiro. Marabá. In: LOBATO, Monteiro. **O comprador de fazendas e outros contos**. São Paulo: FTD, 2019. p. 213.

## Texto 3

Já reparei uma coisa: bola de futebol, **seja nova, seja velha**, é um ser muito compreensivo que dança conforme a música: se está no Maracanã, numa decisão de título, ela rola e quiçá com um ar dramático, mantendo sempre a mesma pose adulta, esteja nos pés de Gérson ou nas mãos de um gandula.

Em compensação, num racha de menino ninguém é mais sapeca: ela corre para cá, corre para lá, quica no meio-fio, para de estalo no canteiro, lambe a canela de um, deixa-se espremer entre mil canelas, depois escapa, rolando, doida, pela calçada. Parece um bichinho.

NOGUEIRA, Armando. Peladas. In: NOGUEIRA, Armando. **Bola na rede**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973. p. 172.

## Glossário

**Taba:** aldeia indígena.

**Urutau:** ave de hábitos noturnos, conhecida por seu canto de tom melancólico.

**Suindara:** espécie de coruja.

4a. Apenas o segundo: ora... ora.

4b. Texto 1: Teu dote já está estipulado e, queiras tu **ou** não, casarei contigo. Texto 2: Só o urutau pia longe, e uma ou outra suindara perpassa, descrevendo voos de veludo ao som dum clu, clu, clu... que se aproxima ou se perde distante. Texto 3: Já reparei uma coisa: bola de futebol, nova ou velha, é um ser muito compreensivo que dança conforme a música. Professor(a), aceite outras adaptações, desde que usem apenas a conjunção **ou** e apresentem um resultado coerente.

4c. Espera-se que os(as) estudantes percebam que nas construções originais cada uma das alternativas recebe maior ênfase.

4d. Eles conferem maior ênfase às alternativas propostas. Professor(a), chame a atenção dos(as) estudantes para o fato de que, no texto 3, o par de conjunções **seja... seja** foi usado para unir termos, e não orações.

- Qual dos pares de conjunções destacados nos textos indica uma alternância temporal e, portanto, poderia ser substituído por **às vezes**?
- No caderno, copie os trechos em que os pares de conjunções aparecem, substituindo-os por uma única conjunção: **ou**. Se necessário, faça adaptações no texto.
- Em quais das construções cada alternativa do enunciado recebe maior ênfase: nas originais ou nas que você escreveu no caderno?
- Levando em conta o que você acabou de observar, explique o efeito que os pares de conjunções **ora/ora, quer/quer** e **seja/seja** (ou similares) provocam no enunciado.

## UNIDADE

# 3

### Capítulo 7

Em defesa dos direitos humanos

### Capítulo 8

Intervenções poéticas

### Capítulo 9

As classes de palavras na construção da coesão textual



## Capítulo

# 7

## Em defesa dos direitos humanos

- Observe esta obra:



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

DIREITO DE REPRODUÇÃO GENTILMENTE CEDI DO POR JOÃO CANDIDO PORTINARI/PROJETO PORTINARI - MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND, SÃO PAULO

PORTINARI, Candido. *Retirantes*. 1944. Óleo sobre tela, 190 cm x 180 cm. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand.

### Converse com a turma

1. Qual a sua primeira impressão sobre a pintura, considerando a composição da cena: as figuras representadas, os traços, as cores utilizadas, o uso da luz e da sombra?

### Quem é?

**Candido Portinari** (1903-1962) é um importante pintor modernista brasileiro, reconhecido mundialmente. É considerado um artista engajado com as questões políticas e sociais do seu tempo.

135

### CAPÍTULO 7

**Competências gerais da Educação Básica:** 1, 4, 5, 6 e 9.

**Competências específicas de Linguagens:** 2, 3 e 6.

**Competências específicas de Língua Portuguesa:** 3, 5, 6, 7 e 10.

### HABILIDADES BNCC

(EF08LP01), (EF08LP13), (EF08LP14), (EF08LP15), (EF08LP16), (EF69LP01), (EF69LP03), (EF69LP05), (EF69LP07), (EF69LP18), (EF69LP20), (EF69LP21),

(EF69LP22), (EF69LP24), (EF69LP25), (EF69LP27), (EF69LP28), (EF69LP33), (EF69LP43), (EF89LP04), (EF89LP06), (EF89LP14), (EF89LP17), (EF89LP18), (EF89LP19), (EF89LP20), (EF89LP21), (EF89LP22), (EF89LP23), (EF89LP27)

### Abertura do capítulo

Neste capítulo, os(as) estudantes vão ler notícias e abaixo-assinados e praticar a produção de um abaixo-assinado, gênero reivindicatório de natureza argumentativa, próprio do campo da vida pública, como

forma de exercício de práticas que implicam o acesso a instrumentos e a canais de participação coletiva pela defesa de direitos.

O objetivo principal será favorecer atitudes protagonistas dos(as) estudantes – a iniciativa, a mobilização, o planejamento, a execução, a avaliação e a apropriação dos resultados – uma vez que as discussões propostas poderão levá-los(as) a olharem o entorno (escola ou comunidade), levantarem os problemas ou as necessidades existentes, pensarem em soluções de mudanças que promovam o desenvolvimento do espaço onde vivem e realizarem ações voltadas a isso, como a proposta, no capítulo, de produção de um abaixo-assinado. Assim, eles(as) poderão seguir todas as etapas para a execução desse tipo de ação cidadã, desde o levantamento de demandas, passando pela produção do documento e coleta de assinaturas, que implica, até mesmo, colaborar para a conscientização da comunidade em relação ao que é objeto da reivindicação, até chegar à entrega do documento às autoridades e, posteriormente, acompanhar os desdobramentos.

Considerando a complexidade da proposta deste capítulo, será necessário envolver toda a comunidade escolar nesse processo, de modo a avaliar a possibilidade de efetivamente encaminhar os abaixo-assinados às autoridades competentes. O envolvimento dos pais também será fundamental, pois, se a decisão for imprimir o abaixo-assinado e coletar assinaturas, os(as) estudantes terão de fazê-lo com o consentimento dos responsáveis por eles(as).

### Converse com a turma

#### HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP05, EF89LP27)

1. Promova uma discussão sobre o que a cena retrata: um grupo de pessoas de diferentes idades vestidas precariamente, com debilidades físicas que podem ser relacionadas à falta de acesso a uma boa nutrição e saúde. Essa condição é reforçada pelo cenário desolador: as carcaças de animais mortos em um lugar árido, as aves agourentas (urubus, carcarás). A condição representada na obra sinaliza para a falta de proteção do Estado e de políticas públicas que amparem as pessoas, que perdem a saúde e ficam doentes, e as crianças, que se tornam subnutridas e não têm acesso à educação; a família não dispõe de um lugar digno para morar, os idosos não são atendidos em suas necessidades básicas, os adultos não encontram condições de trabalho decentes, ficando muitas vezes sujeitos ao trabalho escravo; ninguém desfruta de bens como transporte, cultura ou lazer.

2. Segundo o dicionário Houaiss, a acepção que explica a cena representada é: “aquele que, sozinho ou em grupo, abandona o sertão, banido pela seca”.

3. Professor(a), sugerimos que você peça o apoio do(a) professor(a) de Arte para uma análise mais acurada da obra de Portinari. É importante que os(as) estudantes percebam que Portinari recorre à pintura, utilizando cores escuras e traços dramáticos para aproximar algumas das figuras a esqueletos.

**4. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP21)** Resposta pessoal. Ajude os(as) estudantes a perceberem que o artista procurou expressar a dor e o sofrimento de uma família nordestina que precisou abandonar sua terra para fugir da miséria e da fome. O direito à moradia e à alimentação é básico e deve ser garantido a todos os cidadãos. Portanto, ao criar uma obra mostrando de forma impactante a degradação das pessoas que não têm acesso a esses direitos, o autor faz, sim, uma denúncia, chamando atenção para a questão.

5. Espera-se que os(as) estudantes discutam e apontem, a depender da região do país e da cidade em que vivem, serviços tais como: ter atendimento médico, hospitais e postos de saúde em quantidade e qualidade para cobrir a necessidade real da população; dispor de mais e melhores creches e escolas, ter acesso a universidades públicas mais facilitado; dispor de programas voltados à boa alimentação da população; contar com transporte coletivo efetivo, com maior quantidade de parques, museus, cinemas, teatros, praças, centros culturais na região etc.

Professor(a), comente que o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) foi criado em 1991 para ser o principal órgão do sistema de garantia de direitos, conforme previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Entre suas funções estão: fiscalizar as ações de promoção dos direitos da infância e adolescência executadas por organismos governamentais e não governamentais; acompanhar a elaboração e a execução do Orçamento da União, verificando se estão assegurados os recursos necessários para a execução das políticas de promoção e defesa dos direitos da população infantojuvenil; convocar, a cada três anos, conforme a Resolução nº 144, a Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

2. Essa tela de Portinari faz parte de uma série de três pinturas, conhecida como **Os Retirantes**, produzidas entre 1944 e 1945: **Retirantes**, **Criança morta**, **O enterro na rede**. A que foi reproduzida aqui é **Retirantes**.

- Com os(as) colegas, busquem no dicionário o verbete **retirante**. Em seguida, selecionem a(s) acepção(ões) que pode(m) ajudar a explicar a cena representada.

3. Leia duas citações de Candido Portinari.

Estou entre os que acham que não há arte neutra. Mesmo sem nenhuma intenção do pintor, o quadro indica sempre um sentido social.

In. FABRIS, Annateresa. Portinari, pintor social. São Paulo: Perspectiva, 1990.

O alvo da minha pintura é o sentimento. Para mim, a técnica é meramente um meio. Porém um meio indispensável.

Em entrevista para o **Jornal do Brasil**, 6/5/1925. Disponível em: [https://www.museucasadeportinari.org.br/cultura\\_em\\_casa/portinari-em-frases/](https://www.museucasadeportinari.org.br/cultura_em_casa/portinari-em-frases/). Acesso em: 2 jul. 2022.

- Em sua opinião, essa obra tem um sentido social e expressa sentimentos do pintor por meio da técnica usada? Explique.
4. A cena retratada por Portinari pode ser uma forma de o artista denunciar as condições precárias de existência que ferem direitos humanos básicos? Explique.
5. Se você fosse utilizar a arte para denunciar o desrespeito a direitos básicos, como saúde, moradia, educação, cultura, lazer, entre outros, quais problemas da sua localidade seriam destacados em sua obra?

#### O que você poderá aprender

1. Como posso saber dos meus direitos básicos?
2. Como participar das mudanças para melhorar a minha vida e a de outras pessoas?
3. Participar dessas mudanças significa participar politicamente da vida da minha cidade?

#### Clipe

As secas intermitentes nas áreas semiáridas do nordeste do país, desde o século XIX, provocaram movimentos migratórios constantes e intensos. Nas décadas de 1930 e 1940, mais de 1,4 milhões de pessoas se retiraram para outras regiões do Brasil.

#### O que você verá neste capítulo

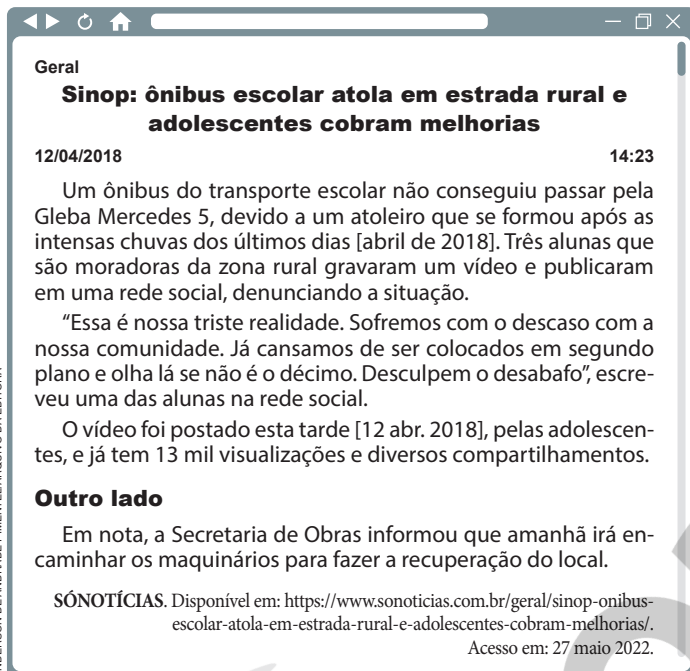
Neste capítulo, você vai ler notícias e conhecer experiências de crianças, adolescentes e jovens que têm encontrado formas de participar politicamente das mudanças necessárias para melhorar o mundo em que vivem! Vai conhecer também o abaixo-assinado como um recurso para reivindicar direitos e buscar melhorias para a sua vida e para a sociedade em geral.

## Leitura

### Atividade 1 – Direitos básicos: em busca da aplicação das leis

#### Antecipando a leitura com a turma

Leia a seguir uma notícia publicada na página do jornal digital **Só-Notícias**, do interior de Mato Grosso, e converse com a turma com base nas questões propostas.



**Geral**  
**Sinop: ônibus escolar atola em estrada rural e adolescentes cobram melhorias**  
12/04/2018 14:23

Um ônibus do transporte escolar não conseguiu passar pela Gleba Mercedes 5, devido a um atoleiro que se formou após as intensas chuvas dos últimos dias [abril de 2018]. Três alunas que são moradoras da zona rural gravaram um vídeo e publicaram em uma rede social, denunciando a situação.

“Essa é nossa triste realidade. Sofremos com o descaso com a nossa comunidade. Já cansamos de ser colocados em segundo plano e olha lá se não é o décimo. Desculpem o desabafo”, escreveu uma das alunas na rede social.

O vídeo foi postado esta tarde [12 abr. 2018], pelas adolescentes, e já tem 13 mil visualizações e diversos compartilhamentos.

**Outro lado**

Em nota, a Secretaria de Obras informou que amanhã irá encaminhar os maquinários para fazer a recuperação do local.

SÓNÓTICIAS. Disponível em: <https://www.sonoticias.com.br/geral/sinop-onibus-escolar-atola-em-estrada-rural-e-adolescentes-cobram-melhorias/>. Acesso em: 27 maio 2022.

1. O que diz a notícia?
2. Qual foi o objetivo das estudantes?
3. Qual foi o impacto do que elas fizeram e o resultado obtido?
4. Por que você acha que isso aconteceu?
5. Os trechos a seguir foram retirados, respectivamente, da Constituição de 1988, da Lei nº 8069 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA), de 13 de julho de 1990, e da Lei nº 9394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), de 20 de dezembro de 1996. Leia-os e responda às questões.



#### Atividade 1

##### 1. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP03)

A notícia trata da postagem de um vídeo nas redes sociais por três estudantes mostrando um ônibus escolar atolado em uma estrada rural que está há muito tempo em péssimas condições.

2. Nas palavras delas, “desabafar”, compartilhar as dificuldades que enfrentam no dia a dia. Pode-se ainda entender como uma forma de denúncia do descaso que sofrem, como estudantes que dependem da estrada para terem acesso à escola.

3. O vídeo postado teve mais de 13 mil visualizações e vários compartilhamentos em menos de um dia. As estudantes conseguiram chamar a atenção das pessoas para o problema, incluindo as pessoas responsáveis pela manutenção das vias de acesso do campo para a cidade, as quais declararam já terem tomado providências.

4. Professor(a), ajude os(as) estudantes a perceberem que o vídeo postado, o número de visualizações obtido em tão pouco tempo e o fato de o jornal ter publicado o ocorrido (o que o levou a entrar em contato com os responsáveis para ouvir o que tinham a dizer sobre o assunto) foi uma forma de pressionar a Secretaria de Obras a tomar providências urgentes.

## 5. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP20, EF89LP17)

**5a.** Todos eles fazem referência ao dever do Estado (estendido aos governos federal, estadual e municipal) de garantir e assegurar o direito das crianças e dos adolescentes à educação, com programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

**5b.** Espera-se que os(as) estudantes percebam que há uma relação indireta: a reclamação das garotas pela postagem de um vídeo refere-se ao acesso de estudantes à escola, que se dá por meio do transporte escolar, o qual foi prejudicado por causa das péssimas condições da estrada.

Professor(a), lance questões que ajudem os(as) estudantes a compreenderem que a qualidade das vias públicas também é responsabilidade do poder público, que deve garantir a manutenção delas para que o acesso com segurança à escola e a diversos outros locais seja garantido.

**5c.** Espera-se que os(as) estudantes digam que sim, pois o acesso a transporte e educação é um direito garantido por lei a todas as crianças e adolescentes.

**5d.** Professor(a), ajude os(as) estudantes a pensarem em formas de reclamar e de denunciar a violação de direitos e de solicitar providências para que sejam respeitados. Aproveite as possíveis experiências locais, que poderão envolver a escrita de cartas de reclamação e a solicitação de providências para a resolução de problemas às autoridades locais (prefeito, vereadores, secretários etc.); a participação da população em manifestações públicas, como visitas a órgãos públicos responsáveis por determinados direitos, ou eventos em praças, ruas etc.; e denúncias em rádios locais.

### Constituição de 1988

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

[...]

VII – atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Constituição Federal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 27 maio 2022.

### LDB (Lei nº 9 394/1996)

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

VIII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_led.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf). Acesso em: 2 jul. 2022.

### ECA

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm). Acesso em: 27 maio 2022.

- a) O que os artigos e incisos têm em comum?
  - b) Você vê alguma relação direta ou indireta entre o que esses trechos de leis afirmam e o problema informado pela notícia?
  - c) O que as estudantes fizeram pode ser considerado uma ação pela defesa de direitos básicos? Por quê?
  - d) Que outros meios as estudantes poderiam ter usado para chamar a atenção para o problema e exigir providências?
- 6. Você vai ler, agora, uma notícia sobre crianças e adolescentes que realizaram outro tipo de ação para colocar em evidência determinado problema.**
- a) De acordo com o título da notícia, que ação é essa?
  - b) Você acha que se trata de *fake news* ou pode ser verdade? Por quê?

138

**6a.** Espera-se que os(as) estudantes entendam o sentido do verbo *processar* nesse contexto: mover uma ação judicial contra os governos.

**6b.** Resposta pessoal. Professor(a), o objetivo desta questão é favorecer que os(as) estudantes reflitam sobre o poder que os cidadãos podem ou não ter quando se trata de lutar pelos direitos definidos por lei e que devem ser garantidos pelos poderes públicos e por outros setores da sociedade. É bem possível que a turma considere que se trata de uma notícia falsa por não reconhecer que os cidadãos podem processar o poder público. Registre a participação de todos. Esta questão será retomada na seção **Primeiras impressões**.

## Crianças e adolescentes processam governos por mudanças do clima

25 de julho de 2018, 8h44

Por João Ozorio de Melo

Foi marcado para 29 de outubro de 2018 o julgamento de uma ação movida por um grupo de 21 crianças e adolescentes, em 2015, contra o governo dos Estados Unidos. O grupo responsabiliza o governo pela mudança do clima, por adotar políticas que promovem o uso de combustíveis fósseis, apesar de saber que as emissões de dióxido de carbono constituem a principal causa do aquecimento global.

Em 20 de julho, um tribunal federal de recursos regional, sediado na Califórnia, negou o pedido do governo Trump de trancar a ação.

As crianças e adolescentes alegam que as políticas governamentais violam a Constituição do país, por lhes negar o direito à vida, à liberdade e à propriedade (no Brasil, o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade).

Não há na Constituição uma menção explícita à mudança do clima, porque o aquecimento global, induzido pelo homem, não era uma preocupação no Século XVIII. Mas os advogados argumentam que, desde o século passado, quando as autoridades governamentais tomaram conhecimento de que suas políticas energéticas estavam causando danos ao planeta, passaram a desrespeitar a Constituição.

“Os **direitos alienáveis** à vida, à liberdade e à busca da felicidade, proclamados na Declaração de Independência dos Estados Unidos, também perdem o sentido em um planeta que não pode sustentar a vida”, eles **alegam**. E argumentam que o direito fundamental a um clima estável, que sustente a vida, está implícito na Constituição dos EUA.

Na ação, as crianças e adolescentes alegam ainda que, em consequência das decisões da política ambiental atuais e passadas (agravadas significativamente pelo governo Trump), as novas gerações irão pagar um preço mais alto do que as gerações mais antigas pela mudança do clima. E, como tal, as novas gerações estão sendo discriminadas, em violação da cláusula constitucional de proteção à igualdade.

### Movimento global

Ações semelhantes estão sendo movidas, com sucesso, em diversos países. Embora os autores das ações de países diferentes não se conheçam, eles estão envolvidos

## Vamos lembrar

### Fake news

Esse termo em inglês tem sido usado como referência às notícias falsas propagadas com a simples finalidade de enganar, de desinformar o(a) leitor(a), ou como forma de obter algum tipo de vantagem.

### Quem é?



Caricatura de João Ozorio de Melo.

**João Ozorio de Melo** é correspondente da **ConJur** – Revista **Consultor Jurídico**, nos Estados Unidos. Um dos criadores da revista, é dedicada a veicular informação do campo jurídico.

### Glossário

**Direitos alienáveis:** direitos que podem ser transferidos, passados a outras pessoas. No contexto, direitos que podem ser transferidos a outras gerações (das mais velhas para as mais novas).

**Alegar:** apresentar argumentos para defender e/ou justificar um ponto de vista.

## Primeiras impressões

### 1. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP03)

(O quê?) o julgamento de uma ação movida; (quem?) contra o governo, por um grupo de 21 crianças; (quando?) em 29 de outubro de 2018; (onde?) nos Estados Unidos; (por quê?) porque o governo é responsabilizado pela mudança climática por adotar políticas que poluem o meio ambiente.

### 2. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP03)

Professor(a), sugerimos que, nesse momento, você medie a participação dos(as) estudantes, orientando que eles(as) sintetizem, parágrafo a parágrafo, as informações do texto. Sugestão de síntese: (1ª) O jornalista informa que o governo Trump tentou trancar a ação, sem sucesso; (2ª) ele esclarece a razão da ação movida pelo grupo, que é baseada no fato de que as políticas adotadas estão violando as leis que garantem direitos básicos; (3ª) explica sobre a violação: embora não haja na Constituição dos Estados Unidos referência à mudança climática, uma vez que no século XVIII (quando a Constituição foi elaborada) isso não era um problema, os advogados defendem que, mesmo depois de os governos terem tido ciência dos riscos ambientais, no século XX, não tomaram providências para contê-los e, por isso, eles são responsáveis; (4ª) traz uma citação dos advogados que justificam que o governo fere implicitamente a Declaração de Independência dos Estados Unidos, pois as mudanças climáticas podem privar as gerações futuras de “herdar” o direito à vida e à busca da felicidade, defendido no documento; (5ª) conclui que, pelas decisões políticas tomadas, as novas gerações pagarão um preço mais alto do que as gerações anteriores, o que implica discriminação dessas novas gerações e violação do direito à igualdade.

**3. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP03, EF89LP06)** O jornalista apresenta uma série de exemplos de outras ações semelhantes ocorridas ao redor do mundo, informando quais já obtiveram ou não sucesso e quais estão em andamento.

### 4. HABILIDADE FAVORECIDA (EF09LP01)

Professor(a), espera-se que os(as) estudantes reconheçam que se trata de uma notícia verdadeira, com informações confiáveis, e que citem justificativas como: o jornalista e o *site* em que o texto foi publicado (o jornalista João Ozorio de Melo, um dos fundadores da revista eletrônica **Consultor Jurídico – ConJur**, que em 2018 completou 15 anos no ar e que se dedica a divulgar informações dessa natureza) e, o fato de a notícia citar instituições dedicadas a esse tipo de ação, incluindo (1) citações dos advogados sobre o processo e referências a documentos legais dos países e (2) informações sobre ações semelhantes em outros países.

em um esforço internacional coletivo, diz o *site* Quartz. O esforço é organizado, em parte, pela entidade jurídica sem fins lucrativos *Our Children's Trust*, que representa os autores da ação nos EUA.

Os juízes dos EUA estão acompanhando os desenvolvimentos em outros países, mas estão particularmente interessados no que já aconteceu na Holanda, diz o Quartz. Saindo na frente, a justiça da Holanda ordenou ao governo do país a redução das emissões de dióxido de carbono em 25%, em um período de cinco anos.

O governo da Holanda alegou que a questão da mudança do clima era muito grande para ser responsabilizado sozinho. Mas os juízes não aceitaram esse argumento, o que se espera que poderá acontecer nos EUA, onde uma decisão semelhante poderá ser tomada.

Na Colômbia, a Suprema Corte de Justiça decidiu, em abril deste ano, em favor de um grupo de crianças e adolescentes que processaram o governo. A ação alegou que o desmatamento da Amazônia colombiana e o aquecimento do planeta ameaçam seus direitos garantidos pela Constituição a um meio ambiente saudável, à vida, à saúde, à alimentação e à água.

A decisão da corte [...] reverteu a decisão de fevereiro de um tribunal inferior a favor do governo. Além disso, a Suprema Corte colombiana declarou que a floresta amazônica tem personalidade jurídica e, como tal, o governo tem o dever de protegê-la.

Na Bélgica, um processo que responsabiliza as autoridades governamentais deverá ser julgado ainda este ano, após três anos de disputas procedimentais.

Na Índia, uma audiência deve ser realizada brevemente, para começar a julgar uma ação movida por Ridhima Pandey, de 10 anos de idade. O autor da ação alega que o governo não implementou suas políticas de redução de emissões e não respeita as leis ambientais do país.

No Paquistão, uma garota processou o governo por violação das leis ambientais e a justiça autorizou o prosseguimento da ação.

Na Noruega, um tribunal de primeiro grau negou o pedido das crianças e adolescentes, mas elas estão recorrendo a um tribunal de recursos.

Na Austrália, Canadá e Reino Unido, advogados estão trabalhando com a entidade americana *Our Children's Trust* para mover ações semelhantes contra seus governos brevemente.

MELO, João Ozorio de. **Consultor Jurídico**. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2018-jul-25/criancas-adolescentes-processam-governos-mudanca-clima>. Acesso em: 27 maio 2022.

## Glossário

**Site Quartz:** *site* jornalístico dedicado a promover um jornalismo voltado para assuntos de importância para a economia global.

**Our Children's Trust:** organização sem fins lucrativos, cuja finalidade é proteger a atmosfera da Terra e os sistemas naturais para as gerações atuais e futuras. Promove o envolvimento de crianças, adolescentes e jovens, fornecendo o suporte legal para desenvolver campanhas e ações em vários países, relacionadas à recuperação climática.



**5. Resposta pessoal.** Professor(a), provavelmente será uma surpresa para muitos(as) estudantes saber que todos têm o direito de entrar com ações dessa natureza contra o governo. Você pode fazer referência ao art. 3º do ECA, que reconhece a criança e o adolescente como pessoas de direito como qualquer outra.

Comente que há muitos casos de ações individuais contra governos, algumas delas até com sentenças já divulgadas, como é o caso da ação da idosa Madalena Luiz da Costa Viana, que entrou na justiça contra a prefeitura de Curitiba por sofrer uma torção no

tornozelo ao tropeçar em um dos muitos buracos de uma via pública (mais informações disponíveis em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/estado-e-acionado-por-nao-cumprir-obrigacoes-basicas-7wbhl6utzrvmvf5bwo144j6xq/m/?ref=busca>. Acesso em: 3 ago. 2022.

O box **Vale a pena assistir!** indica um vídeo que trata de outros tipos de ação promovidos por certos grupos sociais.

## Primeiras impressões

1. Com os(as) colegas, retome as informações presentes no lide da notícia: o que vira notícia, quem são os envolvidos, onde e quando o fato acontece, por que acontece.
2. Até o subtítulo “Movimento global”, o jornalista apresenta detalhes do fato noticiado. Quais são eles?
3. Que informações o jornalista traz ao introduzir o subtítulo “Movimento global” e por que pode tê-lo escolhido?
4. Depois de ler todo o texto, você acha que as informações são confiáveis? Trata-se de notícia verdadeira ou falsa? Explique.
5. Você se surpreendeu com as informações apresentadas nessa notícia ou achou que são fatos comuns? Explique.

## O texto em construção

1. A ação das 21 crianças e adolescentes contra o governo dos Estados Unidos é baseada em qual acusação?
2. Quais são os argumentos da acusação para o processo de crianças e adolescentes contra o governo dos Estados Unidos?
3. O jornalista apresenta no texto mais argumentos de qual das partes? Qual pode ser a razão disso?
4. Como você avalia os argumentos apresentados pela acusação: eles são bem sustentados ou não? Por quê?
5. Se a ação mencionada na notícia estivesse sendo movida contra o governo brasileiro, a que artigos, parágrafos e incisos da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e do ECA, apresentados a seguir, poderíamos recorrer para argumentar em favor da acusação?

### Constituição

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

I – zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas e conservar o patrimônio público; [...]

VI – proteger o meio ambiente e combater a poluição em qualquer de suas formas;

VII – preservar as florestas, a fauna e a flora;

VIII – fomentar a produção agropecuária e organizar o abastecimento alimentar;

### Vale a pena assistir!

#### A ACBG e o Advocacy



Logo da ACBG.

No vídeo indicado abaixo, você vai poder entender a atuação da Associação de Câncer de Boca e Garganta (ACBG) que, por meio de ações de pressão (chamadas de **Advocacy**), junto a instituições do governo, reivindica o direito dos cidadãos portadores da doença à assistência à saúde pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

POLITIZE! Campanhas de conscientização: o que são? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7RXeCXho3bk>. Acesso em: 27 maio 2022.



SIDNEY MEIRELES/ARQUIVO DA EDITORA

141

## 1. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP24)

O governo é acusado de adotar medidas que promovem o uso de combustíveis fósseis, mesmo sabendo que as emissões de dióxido de carbono são a principal causa do aquecimento global, por isso ele é considerado responsável pela mudança climática.

## 2. HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP04)

I. As políticas governamentais violam a Constituição do país por negar às pessoas o direito à vida, à liberdade e à propriedade.

II. A Constituição não menciona a mudança climática porque no século XVIII, quando ela foi elaborada, o aquecimento global induzido pelo ser humano não era uma preocupação. Entretanto, desde o século XX, quando os governos tomaram conhecimento dos efeitos de suas políticas energéticas e, mesmo assim, continuaram a praticá-las, tornaram-se responsáveis pelo risco causado à vida e, consequentemente, passaram a ferir o direito fundamental a um clima estável que a sustente.

III. As novas gerações pagarão um preço mais alto que as gerações anteriores, em razão da manutenção das políticas ambientais atuais, e por isso estão sendo discriminadas, o que viola a cláusula de proteção à igualdade.

## 3. HABILIDADE FAVORECIDA (EF08LP01)

No texto, aparecem majoritariamente argumentos dos acusados, evidenciando que a intencionalidade do jornalista é dar destaque à ação movida pelos acusados, sem se preocupar em apresentar com a mesma relevância os dois lados da questão.

## 4. HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP04)

Resposta pessoal.

## 5. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP20, EF89LP17)

Constituição: inciso VII; ECA: art. 7º.

## O texto em construção

Professor(a), depois de realizar uma conversa sobre o texto, você poderá propor que os(as) estudantes realizem o estudo dele como lição de casa, marcando uma data para retomarem a discussão com base nas questões propostas nesta seção.

As reflexões sugeridas pelas questões que envolvem a leitura de trechos da Constituição e do ECA têm a finalidade de identificar as partes da lei que se relacionam com o caso relatado pelo jornalista e, ainda, comparar o que os dois documentos dizem a respeito.

Por meio desse exercício, os(as) estudantes poderão compreender que, em situações de reivindicação de direitos ou de denúncia de violação deles, a lei é um argumento de autoridade (e de princípio) poderoso. Nesse caso, ela fundamenta as ações movidas pelos cidadãos comuns. Entretanto, há outras situações em que as leis podem ser usadas para reforçar uma solicitação e defender determinada opinião em textos produzidos em outras esferas, como a jornalística. Essa compreensão começará a ser construída nestas atividades e será formalizada e consolidada nas atividades de análise de abaixo-assinados.

## 6. HABILIDADE FAVORECIDA (EF08LP16)

Item **b**. Professor(a), retome os trechos com os(as) estudantes e chame a atenção para o uso recorrente dos verbos *argumentar* e *alegar*. Recorra ao glossário de modo que os(as) estudantes resgatem o sentido do segundo verbo e percebam que ambos são sinônimos e que essas escolhas feitas pelo autor do texto já sinalizam que o sujeito que alega é o que apresenta argumentos. Explique que esses verbos são muito utilizados no discurso jurídico (em textos de esfera jurídica).

IX – promover programas de construção de moradias e a melhoria das condições habitacionais e de saneamento básico;

X – combater as causas da pobreza e os fatores de marginalização, promovendo a integração social dos setores desfavorecidos;

XI – registrar, acompanhar e fiscalizar as concessões de direitos de pesquisa e exploração de recursos hídricos e minerais em seus territórios;

XII – estabelecer e implantar política de educação para a segurança do trânsito.

**Constituição Federal.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 27 maio 2022.

### ECA

Art. 7º A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

[...]

Art. 71. A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Art. 72. As obrigações previstas nesta Lei não excluem da prevenção especial outras decorrentes dos princípios por ela adotados.

Art. 73. A inobservância das normas de prevenção importará em responsabilidade da pessoa física ou jurídica, nos termos desta Lei.

**Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm). Acesso em: 27 maio 2022.

6. Observe os trechos sublinhados no texto e selecione a afirmação que indica a função deles na construção de textos em geral.

- Os trechos grifados no texto “Crianças e adolescentes processam governos por mudanças do clima” são formas de introduzir argumentos que se complementam em um texto.
- Os trechos grifados são formas de introduzir os argumentos dos autores ou dos acusados pelas ações.

### Vamos lembrar

#### A estrutura da lei

As leis podem ser organizadas por meio de subdivisões: livros, títulos, capítulos, seções, subseções, artigos, incisos, parágrafos e alíneas. Ao apresentar subdivisões, faz-se uso de elementos verbais, numéricos (números cardinais, ordinais e romanos) e símbolos. Observe a finalidade de algumas dessas partes.

- Os capítulos são organizadores das ideias a serem desenvolvidas no conjunto de artigos, parágrafos, incisos etc.
- Os artigos são recortes do tema do capítulo. Costumam aparecer abreviados: **Art.**
- Os parágrafos, referidos pela própria palavra (parágrafo) ou representados pelo símbolo § e numerados por números ordinais, são desdobramentos da ideia expressa no artigo.
- Os incisos, representados por números romanos (I, II, III...), também funcionam como desdobramentos da ideia expressa pelo parágrafo.
- As alíneas, representadas por letras minúsculas (a, b, c), podem ser utilizadas independentemente dos incisos ou dos parágrafos e significam um detalhamento ou dos incisos e parágrafos que as antecedem ou do artigo ao qual estão associadas.



- c) Os trechos grifados são formas de introduzir em um texto os argumentos dos autores das ações.
- d) As partes grifadas ajudam a marcar a sequência dos fatos relatados e dos argumentos em ordem de importância em um texto.

7. Releia a segunda parte da notícia, com o subtítulo “Movimento global”, e identifique quais são os países em que a ação de crianças e adolescentes:

- a) já foi julgada e houve ganho de causa para as crianças.
- b) já foi julgada duas vezes por tribunais diferentes, com o acusado vencendo primeiro e a acusação vencendo depois.
- c) estava em andamento até a data da notícia.

8. Agora, analise o que aconteceu na Holanda e relacione os argumentos nos quais se baseiam a acusação e os argumentos do governo. Copie o quadro a seguir em seu caderno para organizá-los.

Argumentos da acusação	Argumentos do governo



- 9. Como você avalia a argumentação apresentada pelo governo da Holanda?
- 10. Qual a acusação e o argumento usado pelas crianças e adolescentes na Colômbia?
- 11. Em qual país aconteceu de a decisão da justiça mudar? Por que isso aconteceu?
- 12. O que todas as ações têm em comum?
- 13. Volte a ler o texto das páginas 139 e 140, observando o uso que se faz da conjunção **mas**, destacada em retângulos. Essa conjunção é usada para articular, para colocar em relação duas ideias. Que tipo de relação é essa?
  - a) Em todos os casos, o **mas** liga ideias que são opostas, como acontece com a locução conjuntiva **além disso**.
  - b) Em todos os casos, o **mas** liga ideias que são opostas: a ideia da frase em que o **mas** aparece contrasta com a ideia da frase anterior.
  - c) Nos três primeiros casos, o **mas** marca a oposição entre a ideia anterior e a seguinte. E no último uso tem o mesmo valor da conjunção **e**: soma, adiciona uma ideia a outra.
  - d) No primeiro, no terceiro e no quarto uso, o **mas** liga ideias opostas e, no segundo uso, tem o mesmo valor da conjunção **e**: soma, adiciona uma ideia a outra.
- 14. O que você pensa de ações como essa, em que crianças, adolescentes e jovens têm o apoio de órgãos como o *Our Children’s Trust* para defender seus direitos?

**Anexo**



Que tal conhecer um pouco da atuação de jovens brasileiros na luta pela defesa dos direitos humanos? Busque no **Anexo de textos de apoio do capítulo 7**, ao final deste livro.

à saúde, à alimentação e à água potável.

11. Na Colômbia, a primeira decisão sobre a ação foi a favor do governo, mas, posteriormente, em uma instância superior, a justiça decidiu em favor do grupo de crianças. Professor(a), durante a discussão dessa questão, esclareça que há diferentes cortes de justiça, uma superior à outra, e que há a possibilidade de recorrer de certas decisões.

12. Todas as ações movidas são contra os governos locais e referem-se a problemas com as políticas para o meio ambiente.

13. **HABILIDADE FAVORECIDA (EF08LP13)** Resposta: item d. Professor(a), aproveite a discussão promovida por esta questão para que a turma reflita sobre o que está errado em cada uma das demais alternativas, de modo a explorar o uso da conjunção e e da locução **além disso**, que estão destacadas no texto, de modo que percebam que ambas têm valor de soma, de acréscimo e que também são recursos usados para acrescentar argumentos.

14. Resposta pessoal. Professor(a), lance para a turma a seguinte questão: Qual é a diferença entre uma criança, adolescente ou jovem entrar com ações como as mencionadas na notícia e um adulto fazer o mesmo? O objetivo é que percebam quão mais apelativo pode ser para a opinião pública que essas ações sejam movidas por crianças e adolescentes, o que favorece a formação para a cidadania e a luta em defesa do que é de direito. Pergunte, ainda, se eles(as) sabiam que essa parcela da sociedade pode entrar com ações na justiça e se conhecem a base legal para isso, retomando com eles(as) os artigos da Constituição e do ECA. Aproveite o momento para propor aos(as) estudantes que retomem a lista de problemas que começaram a fazer na abertura do capítulo, para que avaliem se é o caso de apontarem problemas relacionados ao meio ambiente (poluição do ar, das águas, descuido com a coleta de lixo etc.). Essa lista poderá ser retomada no momento em que tiverem de decidir, na seção de produção, sobre o que será objeto dos abaixo-assinados.

7a. Holanda e Colômbia.

7b. Colômbia.

7c. Estava em andamento nos Estados Unidos, na Bélgica, na Índia, no Paquistão e na Noruega.

**8. HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP04)**

**Argumentos da acusação:** Não há indicação de argumentos específicos. Apenas a afirmação de que a Holanda se encaixa em “ações semelhantes [à dos Estados Unidos] estão sendo movidas” – o que sugere que os argumentos vão na mesma direção da defesa/violação do direito à vida.

**Argumentos da defesa:** A mudança do clima é muito grande para o governo ser responsabilizado sozinho.

9. **HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP04)** Resposta pessoal.

10. **HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP04)** O desmatamento da Amazônia colombiana e o aquecimento do planeta ameaçam os direitos garantidos pela Constituição a um meio ambiente saudável, à vida,

## Atividade 2 – Quando o abaixo-assinado vira notícia

### Antecipando a leitura com a turma

Os gráficos a seguir foram retirados do documento anual produzido pela Fundação Abrinq, **Cenário da Infância e da Adolescência**, cujo objetivo é divulgar as condições em que vivem crianças e adolescentes em todo o Brasil, contendo indicadores como índice de mortalidade, condição de nutrição, gravidez na adolescência, cobertura de creche, trabalho infantil, saneamento básico, entre outros, com a finalidade de apresentar ao poder público propostas de mudanças em leis e novos caminhos para as políticas voltadas à população infantojuvenil.

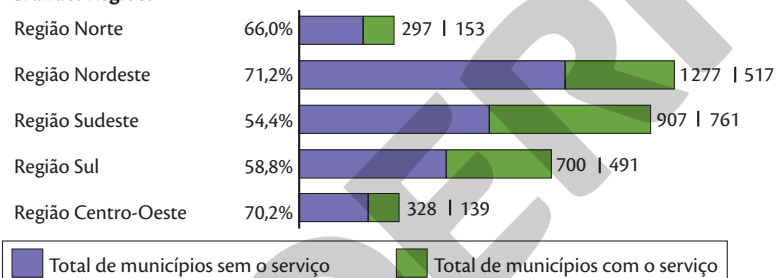
Observe as informações apresentadas e converse com a turma sobre as questões.

### Clipe

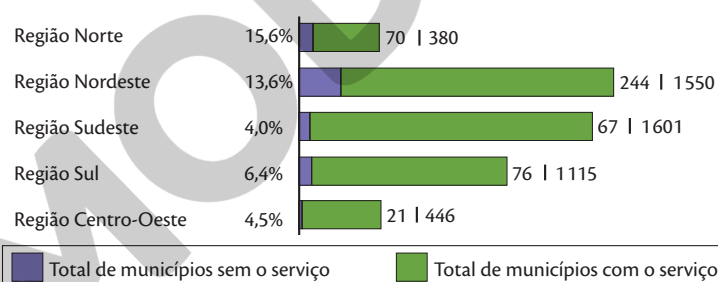
#### Abrinq

A Fundação Abrinq é uma organização sem fins lucrativos cuja missão é promover a defesa dos direitos e o exercício da cidadania de crianças e adolescentes, por meio de ações, programas e projetos, assim como por estímulo ao fortalecimento de políticas públicas voltadas à infância e à adolescência.

#### Proporção de municípios sem centros culturais, segundo Grandes Regiões



#### Proporção de municípios sem equipamentos esportivos, segundo Grandes Regiões



FUNDAÇÃO Abrinq. **Cenário da Infância e Adolescência no Brasil – 2018**. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/sites/default/files/2019-02/cenario-brasil-2018.pdf>. Acesso em: 27 maio 2022.

1. Que tipo de informação é apresentado nos gráficos?
2. Em relação aos centros culturais, qual é a região brasileira com menor número de espaços como esses? E qual é a região que possui mais centros culturais?
3. Qual é a proporção de municípios com presença de equipamentos esportivos na região Sudeste?
4. Fazendo uma leitura geral dos dados dos gráficos, como você vê a situação do país em relação ao acesso a espaços de lazer e de cultura? Há esses espaços no lugar onde você mora?
5. Leia e releia agora mais alguns trechos da Constituição e do ECA e responda: se você fosse reivindicar centros culturais e equipamentos de lazer para sua cidade ou para a região mais carente apontada nos gráficos, qual(is) artigo(s), parágrafo(s) e inciso(s) poderia citar? Justifique cada escolha.

### Constituição

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

I – zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas e conservar o patrimônio público;

II – cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência;

III – proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos;

IV – impedir a evasão, a destruição e a descaracterização de obras de arte e de outros bens de valor histórico, artístico ou cultural;

V – proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação;

VI – proteger o meio ambiente e combater a poluição em qualquer de suas formas;

VII – preservar as florestas, a fauna e a flora;

[...]

Art. 216-A. O Sistema Nacional de Cultura, organizado em regime de colaboração, de forma descentralizada e participativa, institui um processo de gestão e promoção conjunta de políticas públicas de cultura, democráticas e permanentes, pactuadas entre os entes da Federação e a sociedade, tendo por objetivo promover o desenvolvimento humano, social e econômico com pleno exercício dos direitos culturais.



SIDNEY MERELES/ARQUIVO DA EDITORA

## Atividade 2

### 1. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP33)

Os gráficos apresentam informações sobre a proporção de municípios sem acesso a cultura e lazer, por região brasileira.

### 2. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP33)

A região Nordeste tem o menor número de centros culturais (71,2% dos municípios) e a região com maior número é a Sudeste. Professor(a), apoie os(as) estudantes na leitura do gráfico.

### 3. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP33)

A proporção é de 96% dos municípios.

4. Espera-se que os(as) estudantes percebam que ainda há muita carência de infraestrutura de lazer e cultura no país, uma vez que a região que mais possui centros culturais e equipamentos de lazer não chega a atender 50% dos municípios. Professor(a), aproveite esse momento para, novamente, retomar a lista dos problemas levantados na abertura do capítulo para a inclusão ou não desse tipo de problema.

### 5. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP20, EF69LP28, EF89LP17)

Espera-se que os(as) estudantes identifiquem Constituição – artigo 23, inciso V; art. 216-A, parágrafo 1º, inciso II; art. 227; ECA – arts. 3º, 59 e 71.

Professor(a), para esta pergunta em especial, você poderá pausar o momento coletivo e propor que, em duplas, os(as) estudantes realizem a leitura de trechos da Constituição e do ECA com a finalidade de identificar as partes da lei que têm relação com o caso relatado pelo jornalista e, ainda, comparar o que os dois documentos dizem a respeito do tema.

Chame a atenção dos(as) estudantes para as classes e estruturas gramaticais que marcam a noção de obrigatoriedade (**modalização deontica**) no texto das leis. São exemplos disso o uso do futuro do presente do indicativo (“Os municípios, com apoio dos estados e da União, **estimularão** e **facilitarão**...”) e de afirmações na ordem indireta com o substantivo *dever* ou similares: “**É dever** da família, da sociedade e do Estado [...]”, “**É competência** comum da União, dos Estados [...]”.

§ 1º O Sistema Nacional de Cultura fundamenta-se na política nacional de cultura e nas suas diretrizes, estabelecidas no Plano Nacional de Cultura, e rege-se pelos seguintes princípios:

I – diversidade das expressões culturais;

II – universalização do acesso aos bens e serviços culturais;

III – fomento à produção, difusão e circulação de conhecimento e bens culturais;

[...]

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Constituição Federal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 27 maio 2022.

### ECA

Art. 3º. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

[...]

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Art. 59. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.

[...]

Art. 71. A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm). Acesso em: 27 maio 2022.

6. A seguir, você vai ler uma notícia sobre uma estudante que criou um abaixo-assinado para encaminhar à prefeitura. Fique atento(a) ao motivo do abaixo-assinado e, em seguida, reflita sobre as questões propostas:

## Estudante inicia abaixo-assinado para melhorar a “pracinha do skate”

Um abaixo-assinado em Umuarama [Paraná] busca melhorias para a “pracinha do skate”, localizada na avenida Apucarana, em frente ao Bosque Uirapuru. A ação foi mobilizada pela estudante Beatriz Ladeira, que postou a proposta em um *site* especializado em abaixo-assinados.

A reivindicação é antiga e vários pedidos já foram feitos para que mais estruturas utilizadas para a prática do skate sejam implantadas naquele espaço público.

Endereçado ao prefeito [...] e aos vereadores, o documento solicita que a prefeitura de Umuarama providencie a reforma/ampliação do *half* (pista), que se encontra na praça. Também pede a construção de uma pista com mais espaço para a prática do esporte naquele mesmo espaço.

A *postagem* evidencia que no bosque também há várias estruturas destinadas às atividades físicas, como quadra de vôlei de areia, pista de caminhada, cancha de bocha, aparelhos para exercícios, o que contribui para que aquela região da cidade atraia muitas pessoas.



A praça conta com um *half* para a prática do skate, mas a comunidade sempre pediu por melhorias. (Umuarama, PR, 2017.)



FOTOS: LUCAS LIMA/OEMBEDITO

“A ideia tem como base incentivar o esporte na cidade, e como acreditamos que o local seja muito apropriado para isso, fazemos essa petição”, escreveu a universitária, destacando que desta forma “incentivamos o esporte, podendo tirar crianças e adolescentes das ruas”.

As pessoas interessadas em assinar o documento podem clicar neste *link*.

Tribuna Hoje.

Umuarama, ed. 1997, ano V. 11 nov. 2017.

## Clipe

No meio jurídico, a **petição** é um instrumento utilizado pelo advogado com o objetivo de conseguir uma decisão favorável dada pelo juiz. Porém, na linguagem popular, seu significado se apresenta de forma mais ampla, sendo entendida como uma mensagem assinada por diversas pessoas, na qual é feito um pedido. Esse pedido, por fim, será enviado a um alvo, podendo este ser uma pessoa, uma entidade pública ou mesmo uma empresa. Neste sentido mais amplo, uma petição tem o mesmo significado de um abaixo-assinado, podendo ser resumida como um documento que contém uma solicitação coletiva.

Fonte: Petições *on-line* dão resultado? Disponível em: <https://www.politize.com.br/peticoes-online-vale-a-pen-usar/>. Acesso em: 27 maio 2022.

## Primeiras impressões

### HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP03, EF89LP27)

1. O fato noticiado é a criação de um abaixo-assinado, por uma estudante, visando às melhorias em uma praça conhecida como “pracinha do skate”, no município de Umuarama, no Paraná.

2. O que a motivou foi o fato de perceber no lugar a necessidade de melhorar o espaço para a prática de atividades físicas e esportivas.

3. Melhorar o espaço para incentivar o esporte e as atividades físicas em geral na localidade e favorecer a retirada de crianças e jovens das ruas.

4a. **HABILIDADE FAVORECIDA (EF08LP15)**  
À postagem do abaixo-assinado em um site específico para esse fim.

4b. Professor(a), ajude os(as) estudantes a perceberem que a melhoria solicitada para a praça relaciona-se à garantia do direito ao lazer para as crianças, os adolescentes e os jovens, presente no artigo 227 da Constituição.

4c. A cidade de Umuarama, no Paraná, faz parte do grupo dos 1 115 municípios da região Sul que possuem equipamentos esportivos (embora necessitem de reparos).

5. O leitor é convidado a assinar o abaixo-assinado e a apoiar a reivindicação.

6. Espera-se que os(as) estudantes digam que o abaixo-assinado é um texto cuja finalidade principal é a reivindicação/solicitação de um direito da população a algum serviço ou atendimento. Professor(a), chame atenção para o fato de que, embora a autoria seja de uma pessoa, o que a move a realizar o abaixo-assinado é algo de interesse coletivo e, por isso, é um documento que pede a assinatura de outras pessoas da comunidade. Aproveite o momento para levantar com a turma as experiências que eventualmente já tiveram com esse tipo de documento, a fim de ativar os conhecimentos prévios e compartilhá-los com os(as) colegas. Pergunte se já participaram de um abaixo-assinado e como tiveram acesso a ele (impresso ou digital), se sabem a diferença entre eles, se compreendem a relação entre a ação de assinar um texto desse gênero e o envolvimento com a causa em discussão etc. Informe que na seção **Produção de texto** o foco será a prática de criar e fazer circular abaixo-assinados. Se achar conveniente, comente que atualmente é comum referir-se a esse documento como **petição** (termo emprestado do campo do Direito para referir-se a pedidos que o advogado faz ao juiz, durante um processo jurídico, e que, portanto,

## Primeiras impressões

1. Qual é o fato noticiado?
2. O que motivou a estudante a realizar a ação citada na notícia?
3. Quais justificativas a estudante apresenta para propor o abaixo-assinado?
4. Releia o quarto parágrafo e responda às questões.
  - a) A que postagem o jornalista está se referindo?
  - b) Considerando as informações desse parágrafo e os artigos da Constituição que você leu, você diria que a reivindicação destacada na notícia envolve um direito que está sendo negado ou violado? Por quê?
  - c) A cidade de Umuarama faz parte de que grupo de municípios do gráfico apresentado anteriormente? Por quê?
5. O que o leitor é “convidado” a fazer na última frase da notícia?
6. Explique com suas palavras o que é um abaixo-assinado.

## Produção de texto

### Conhecendo o gênero: abaixo-assinado

Nesta seção, você vai conhecer mais o abaixo-assinado, para, em seguida, participar da criação de um texto desse gênero.

### Atividade 1 – O que são e onde circulam os abaixo-assinados

1. Leia o texto a seguir.

AbaixoAssinado.Org Criar abaixo-assinado Explorar Área do Autor

**Abaixo-Assinado (#38611):**  
**Espaço destinado ao skate em Umuarama**

**Destinatário: Prefeitura de Umuarama - PR**  
Aos excelentíssimos Senhor Prefeito e Vereadores de Umuarama

Os cidadãos abaixo assinados, brasileiros, residentes e domiciliados nesse município, solicitam a vossas excelências a apuração desse pedido.

Solicitamos à prefeitura de Umuarama a reforma/ampliação do *half*, que se encontra na Av. Apucarana em frente ao bosque Uirapuru. A ideia tem como base incentivar o esporte na cidade, e, como acreditamos que o local seja muito apropriado para isso, fazemos essa petição.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

148

não se trata do mesmo gênero). Explique que esse “empréstimo” foi feito em razão do sentido mais geral da palavra – **pedido**, que é o conteúdo temático dos abaixo-assinados.

### Produção de texto

Nas próximas aulas, sugerimos que possibilite à turma conhecer diferentes espaços virtuais de defesa dos direitos em geral, comentando-os e/ou navegando, se possível, em plataformas e sites dessa natureza.

Algumas sugestões de sites:

**AbaixoAssinado.Org.** Disponível em: <https://www.abaixoassinado.org/>.

**AVAAZ.org – Petições da comunidade.** Disponível em: <https://secure.avaaz.org/page/po/about/>.

**Change.org.** Disponível em: <https://www.change.org/>.

**Petição popular.** Disponível em: <https://peticaopopular.com.br/default.aspx>.

### Clipe

#### Sobre o AbaixoAssinado.Org

“Sistema *on-line*, público e gratuito de armazenamento, coleta e encaminhamento de petições públicas.

Nossos principais objetivos são:

- Prover um mecanismo público e sem custos de armazenamento de abaixo-assinados.
- Garantir 24 horas por dia, 7 dias por semana, uma forma de mobilizar a sociedade e **manifestar seus pensamentos**.
- Trazer modelos e exemplos de como fazer abaixo-assinados.”

**AbaixoAssinado.Org.**  
Disponível em: <https://www.abaixoassinado.org/>.  
Acesso em: 2 out. 2018.

Dentro do bosque já há uma estrutura voltada ao esporte (quadras de vôlei de areia, pista para caminhada, bocha, aparelhos de exercício físico, bebedouro...) e, além disso, do lado de fora, na praça, já existe um *half*... Pedimos a construção de uma pista com mais espaço para a prática do *skate*, pois o espaço é apropriado. Se a prefeitura teme atos de vandalismo ou mal comportamento, sugerimos a contratação de um guarda. Além de gerarmos um emprego, incentivamos o esporte, podendo tirar crianças e adolescentes das ruas usando a prática desse esporte, que já é reconhecido até nas Olimpíadas. Poderia ser viável a implantação de projetos voltados a este esporte, que só será possível após a ampliação do espaço.

Se você concorda com essa ideia e é a favor do incentivo desse esporte na cidade, deixe sua assinatura para que possamos levar até a Prefeitura e possivelmente concluir esse projeto.

Assine este abaixo-assinado



Dados adicionais:

Criado em 2017-11-29/63 assinaturas/1648 visualizações/autor: Beatriz Ladeira/ comunidade:/categoria: Esportes.

Disponível em: <https://www.abaixoassinado.org/abaixoassinados/38611#inicio>. Acesso em: 27 maio 2022.

- a) Qual é a relação desse texto com a notícia que você leu na atividade anterior?
- b) Copie e preencha no caderno o quadro a seguir.

1. Qual é o assunto tratado no texto e qual é a finalidade dele?	
2. Pelo título, é possível antecipar o conteúdo do texto?	
3. Quem são os interlocutores do texto? Justifique sua resposta usando informações do texto.	
4. Como a autora se dirige ao seu interlocutor? Por quê?	
5. Quais são os argumentos usados no texto para justificar o que é solicitado?	
6. Como a autora encerra o texto? Há coerência com as informações anteriores? Explique.	
7. Quais informações aparecem logo após a indicação "Assine este abaixo-assinado"? Elas indicam que esse texto está circulando em que "lugar"?	
8. O texto pode ser considerado finalizado e pronto para ser enviado ao destinatário? Por quê?	
9. Pelo que observou, onde esse texto costuma ser encontrado?	



149

2. Apenas que ele vai falar de algo relacionado a um espaço onde se pratica *skate* em Umuarama.

3. A autora do abaixo-assinado (Beatriz Ladeira, citada no final do texto em "Dados adicionais"), os cidadãos que o assinaram e os destinatários anunciados na abertura do texto, com os vocativos "Aos excelentíssimos Senhor Prefeito e Vereadores de Umuarama".

4. Com o tratamento "excelentíssimos", porque são autoridades locais (prefeito e vereadores de Umuarama).

5. A possibilidade de contratação de um guarda, o que significa a geração de um emprego. Esse argumento será explorado em outro momento, quando será discutido o movimento argumentativo usado pela autora nesse trecho.

6. Professor(a), o último parágrafo do texto é um convite para que quem acessa e lê o documento possa apoiar a causa e assiná-lo. Nesse sentido, pode-se considerar que esse último parágrafo não faz parte do corpo do abaixo-assinado, o qual é finalizado no parágrafo anterior, tornando, assim, a presença dessa frase final incoerente com o restante do texto. Chame atenção para o uso do pronome *você*, o qual estabelece um diálogo com o público que se quer conquistar para apoiar o pedido às autoridades, como forma de fazer pressão. Esse parágrafo poderia ser eliminado sem prejudicar o conteúdo do abaixo-assinado, já que há a indicação, no final, para que o leitor interessado assine, clicando em "Assine este abaixo-assinado".

7. Chame a atenção dos(as) estudantes para os ícones que levam a outras redes sociais, possibilitando que o abaixo-assinado seja divulgado por elas, de modo que possam considerar que, quanto mais compartilhamentos houver, mais assinaturas o documento terá.

8. Professor(a), o objetivo dessa questão é que os(as) estudantes reflitam sobre a natureza da finalização desse gênero de texto: ele só pode ser considerado finalizado quando tiver reunido um número significativo de assinaturas, para exercer pressão sobre o destinatário.

9. No ambiente digital, em *sites* como <https://www.abaixoassinado.org>. Professor(a), chame a atenção da turma para o nome do *site* que aparece do lado esquerdo, na parte superior da página. Cuide, ainda, para que os(as) estudantes localizem o número do documento criado, presente no início da página, que dá a ideia da quantidade de abaixo-assinados arquivados.

**Petição pública.** Disponível em: <https://peticaopublica.com.br/>. Acessos em: 29 abr. 2022.

Nas atividades a seguir, serão apresentados exemplos de abaixo-assinados retirados de alguns desses *sites*. Chame atenção para a barra de ferramentas da página que traz as opções de "Criar abaixo-assinado", "Explorar" e "Área do autor" (a qual só pode ser acessada pelo criador do abaixo-assinado).

### Atividade 1


**HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP27, EF89LP18, EF89LP19)**

**1a.** Trata-se do abaixo-assinado citado na notícia.

**1b. Respostas:**

1. A reivindicação para que seja feita a reforma/ampliação de um *half* na av. Apucarana, no município de Umuarama.

1c. Espera-se que os(as) estudantes percebam que o nome faz referência às pessoas que assinam o documento, abaixo do texto em que a solicitação é feita e justificada com argumentos.

1d. Essa questão permite ampliar a resposta à questão 7 do quadro preenchido no item b: o texto pode ser divulgado e acessado pelas diferentes redes sociais indicadas na própria página. Professor(a), caso seja possível o acesso à internet para explorar essa página, sugerimos que neste momento você clique no ícone de compartilhamento , o qual permite abrir uma janela com uma infinidade de outras redes sociais.

2a. Ele deverá informar nome e sobrenome, seu endereço eletrônico (*e-mail*), manter selecionado o item “Estou de acordo com esse abaixo-assinado e os termos de uso do site”, fornecer o número de seu documento de identidade (RG), clicar no campo “Não sou um robô” para habilitar a opção “Salvar assinatura” e enviar os dados de confirmação.

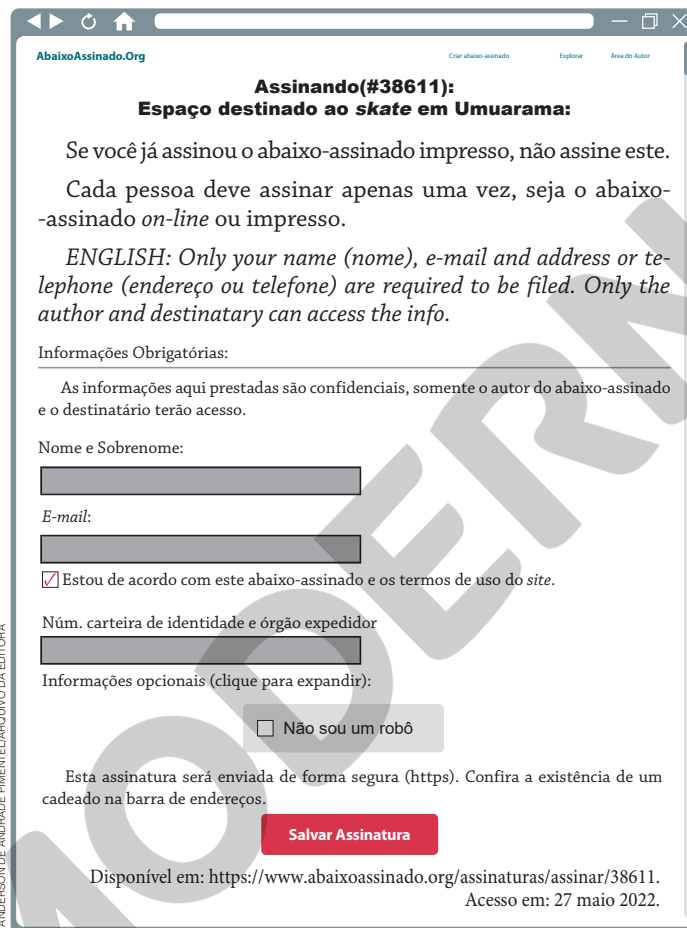
2b. Professor(a), o objetivo da questão é favorecer a discussão sobre a validade das assinaturas de documentos *on-line* como esses. Você poderá questionar os(as) estudantes sobre isso: *Vocês acham que documentos assim têm validade? Será que uma mesma pessoa não pode apenas assinar várias vezes? Como podemos confiar que as assinaturas são verdadeiras pelo meio eletrônico? Chame atenção para a orientação dada na página sobre assinar apenas uma vez um abaixo-assinado, de modo que possam compreender que, se a quantidade de assinaturas é uma forma de legitimar o pedido e de fazer pressão para que ele seja atendido, é importante que o documento seja confiável – o que significa que ter uma mesma pessoa assinando várias vezes invalida a representatividade do documento e torna-o questionável.*

2c. É necessário preencher todos os dados solicitados, referidos na resposta ao item a e clicar em “Salvar assinatura”.

c) Após ter observado e analisado o texto, como você explica o nome dado a esse gênero de texto: **abaixo-assinado**?

d) Como esse texto pode ser divulgado e como as pessoas podem acessá-lo?

2. Se o leitor optar por apoiar a causa e assinar o documento, ele deverá clicar em “Assine este abaixo-assinado”, o que o levará para a página reproduzida a seguir. Observe.



**Assinando(#38611):  
Espaço destinado ao skate em Umuarama:**

Se você já assinou o abaixo-assinado impresso, não assine este.

Cada pessoa deve assinar apenas uma vez, seja o abaixo-assinado *on-line* ou impresso.

*ENGLISH: Only your name (nome), e-mail and address or telephone (endereço ou telefone) are required to be filed. Only the author and destinatary can access the info.*

Informações Obrigatórias:

As informações aqui prestadas são confidenciais, somente o autor do abaixo-assinado e o destinatário terão acesso.

Nome e Sobrenome:

E-mail:

Estou de acordo com este abaixo-assinado e os termos de uso do site.

Núm. carteira de identidade e órgão expedidor

Informações opcionais (clique para expandir):

Não sou um robô

Esta assinatura será enviada de forma segura (https). Confira a existência de um cadeado na barra de endereços.

**Salvar Assinatura**

Disponível em: <https://www.abaixoassinado.org/assinaturas/assinar/38611>.  
Acesso em: 27 maio 2022.

a) Quais procedimentos o leitor deverá seguir para apoiar a reivindicação do abaixo-assinado?

b) Observe as informações que são solicitadas de quem vai assinar o documento e responda: por que elas são necessárias?

c) Para concluir a assinatura, que ação é necessário realizar?



## Atividade 2 – Modos de circulação e de organização dos abaixo-assinados

Leia o texto a seguir e conheça outra forma de elaborar e apresentar um abaixo-assinado.

### Abaixo-assinado “Muita luz com o fim do túnel”

O Parque da Previdência e a Praça Elis Regina são dois importantes remanescentes do patrimônio paisagístico e ambiental da população da cidade de São Paulo. Proporcionam, em especial para os moradores do Butantã, uma qualidade de vida que já se perdeu na maior parte do território do município, pois são espaços públicos que agregam áreas de lazer, esporte, recreação e convívio da comunidade, além de já terem se tornado parte da história e da memória de seus moradores.

Ambientalmente, contribuem para:

- a regulação térmica da região, evitando a formação de bolsões de calor,
- a absorção da água das chuvas pelo solo, auxiliando na prevenção de enchentes e alagamentos,
- a preservação de nascentes.

Além disso, ambas as áreas compõem, com as outras áreas verdes do bairro, um corredor de flora e fauna, fundamental para a regeneração e sobrevivência do ecossistema local, o que reflete, entre outras coisas, na garantia da qualidade do ar nesta região.

Hoje, o aumento do fluxo de veículos individuais induz o investimento em obras viárias. Mas as soluções ambientalmente sustentáveis para a cidade de São Paulo são projetos que devem priorizar o transporte público para atender às necessidades de circulação da população e garantir significativas reduções na emissão de poluentes para a atmosfera.

Sendo assim, nós, cidadãos abaixo-assinados, reivindicamos junto à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano da Prefeitura do Município de São Paulo, a preservação integral do Parque Previdência e da Praça Elis Regina e somos contrários à realização do projeto de interligação viária entre a Av. Corifeu de Azevedo Marques e a Av. Eliseu de Almeida, por meio de túnel sob a Rod. Raposo Tavares. Somos favoráveis e adeptos à realização de estudo participativo que proponha alternativas realmente sustentáveis e que melhorem, ao invés de piorar, a qualidade de vida na região do Butantã e, consequentemente, na cidade de São Paulo.

Nome	RG	Assinatura



## Atividade 2

Professor(a), essa atividade tem como objetivo levar os(as) estudantes a conhecerem as duas formas de circulação de abaixo-assinados: a impressa e a digital. Em ambas as formas, a quantidade de assinaturas coletadas é que garante prosseguir com a solicitação e encaminhá-la para o órgão competente. Sugerimos que as atividades a seguir sejam realizadas coletivamente.

Leia o abaixo-assinado com os(as) estudantes e faça a mediação das discussões propostas em cada uma das questões.

### a. HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP19)

Professor(a), oriente os(as) estudantes a organizarem um quadro comparativo para analisarem os dois abaixo-assinados, considerando os três itens solicitados.

**a.I. Abaixo-assinado 1:** apresenta-se na forma digital, sendo acessado pela internet e devendo ser assinado eletronicamente por quem se interessar em apoiar a causa. **Abaixo-assinado 2:** é impresso em papel, e a coleta de assinatura é feita presencialmente. Professor(a), chame atenção para o espaço destinado à inserção do número do RG, enfatizando a importância de ter como conferir a validade da assinatura, assim como acontece no ambiente digital.

**a.II. Abaixo-assinado 1:** reivindica melhoria e ampliação de pista de skate em praça pública. **Abaixo-assinado 2:** reivindica a preservação integral de um parque e de uma praça e, conseqüentemente, a interrupção de um projeto que prevê a criação de um túnel na área.

**a.III. Abaixo-assinado 1:** o texto é iniciado com o autor dirigindo-se aos seus interlocutores e, em seguida, há a apresentação do pedido e a finalização do texto com argumentos (além do pedido ao leitor para que assine o documento). **Abaixo-assinado 2:** apresentam-se informações sobre o parque, falando-se da importância dele para a região e seus moradores; em seguida, são dadas informações sobre as pressões sociais para a criação de obras viárias e as soluções consideradas "sustentáveis"; finalmente, encerra-se o documento com a realização do pedido: preservação integral de um parque e de uma praça e a interrupção de um projeto que prevê a criação de um túnel na área, com a participação da população local nas decisões.

**b. Resposta pessoal.** Professor(a), embora os dois abaixo-assinados tratem de questões relevantes, ajude os(as) estudantes a perceberem que o abaixo-assinado 2 envolve maior complexidade, uma vez que está em jogo uma mudança na paisagem da cidade e a perda de áreas verdes, entre outras questões relevantes. Entretanto, é importante enfatizar a pertinência da reivindicação da moradora de Umuarama, uma vez que a melhoria solicitada pode resultar em mais lazer para crianças e adolescentes.

**c. HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP04)** Professor(a), espera-se que os(as) estudantes identifiquem o segundo abaixo-assinado como o mais bem fundamentado. Retome o texto, localize com a turma os argumentos usados e destaque um a um, para que percebam a quantidade e a relevância deles.

**d. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF89LP14, EF89LP23)**

**d.I.** Professor(a), retome com a turma os

- a) O que você percebe de diferente entre esse abaixo-assinado e o analisado anteriormente, em relação:
  - I. à forma de apresentação/circulação e de coleta de assinatura de quem deseja apoiar a causa?
  - II. ao tipo de reivindicação feito?
  - III. à ordem de apresentação das informações: quem são os destinatários (quem assina a autoria e a quem se destina), qual é o pedido e quais são os argumentos?
- b) Na sua opinião, os dois abaixo-assinados fazem reivindicações igualmente importantes? Justifique.
- c) Em qual dos dois textos você acredita que os argumentos apresentados para justificar o pedido foram mais e melhor elaborados? Justifique.
- d) Leia, a seguir, alguns tipos de argumento que podem ser usados em textos argumentativos como esses que envolvem a defesa de um posicionamento, de uma proposta ou reivindicação.

#### Tipos de argumento

- a. Por causa e consequência,** também conhecido como raciocínio lógico: quando se busca construir a argumentação com base nas relações de causa (nos porquês, nos motivos) e nas de consequência (os efeitos provocados de acordo com as causas).
- b. Por dados comprováveis:** quando se busca fortalecer a argumentação com dados concretos, reais, como informações estatísticas, resultados de pesquisa etc.
- c. De autoridade/citação:** a argumentação se sustenta pelo uso de citação de especialistas no assunto.
- d. Por exemplificação:** apresentação de fatos que exemplificam, ilustram a ideia defendida.
- e. Por analogia:** uso da comparação para validar uma ideia.
- f. De princípio ou crença pessoal:** faz referência a valores éticos ou morais supostamente incontestáveis.
- g. Por generalização:** apresenta um ou mais exemplos suficientemente significativos que conduzem a um princípio geral, à conclusão.

- I. Quais tipos de argumento são apresentados no abaixo-assinado que você apontou ter mais e melhores argumentos?
- II. Esses argumentos podem ser considerados fortes para justificar a reivindicação feita? Por quê?
- e) Volte a ler o abaixo-assinado e indique:
  - I. O que motivou os moradores a criar o abaixo-assinado?
  - II. De acordo com os moradores, quais são as consequências do projeto proposto para a região?
  - III. O que os moradores propõem como alternativa ao projeto?
  - IV. Compare a reivindicação e a proposta dos dois abaixo-assinados e dê a sua opinião sobre elas: qual parece mais justa e atende aos direitos básicos do ser humano?

152

argumentos sintetizados no exercício anterior e apoie-os na identificação dos tipos de argumento:

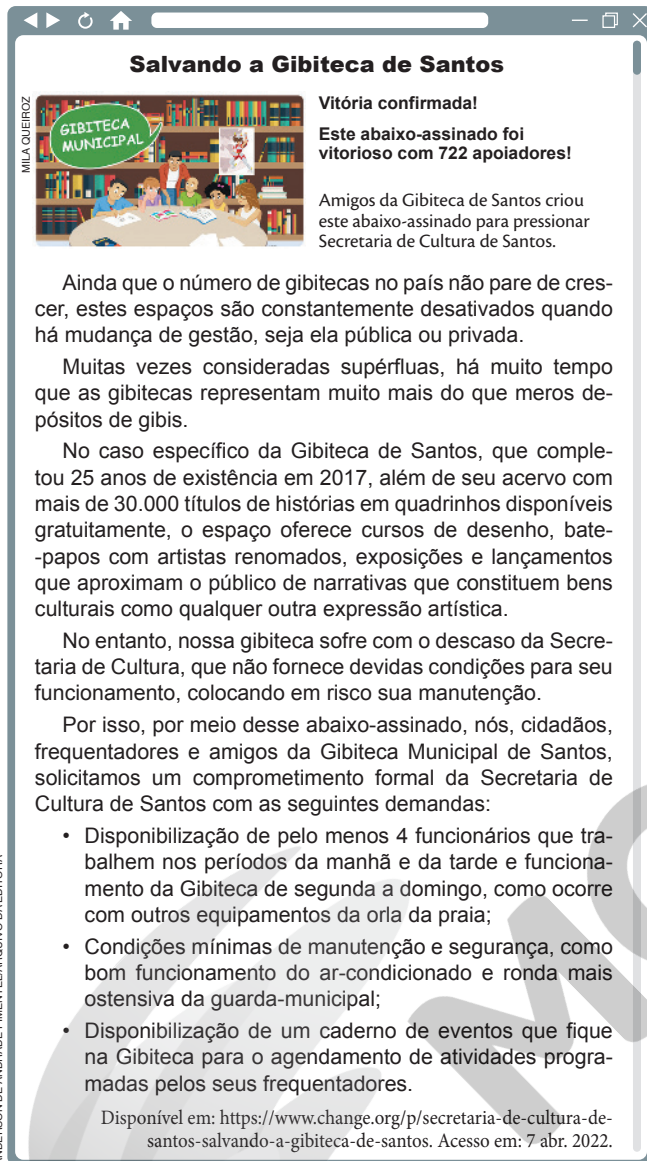
**Argumento por exemplificação:** o parque e a praça fazem parte do patrimônio paisagístico e ambiental de São Paulo, proporcionando qualidade de vida (lazer, esporte, recreação e convívio) para a comunidade do Butantã.

**Argumentos por causa e consequência:** ambientalmente, o parque e a praça contribuem para a regulação térmica da região; **evitando bolsões de calor;** a absorção das águas da chuva, **evitando alagamentos e enchentes** na região, e a preservação de nascentes de rios, compondo um corredor de flora e fauna que favorece o equilíbrio ambiental da região e ajuda a manter a qualidade do ar.

**d.II.** Professor(a), peça a eles(as) que releiam o artigo 23, incisos VI e VII, da Constituição Federal, para que percebam que os argumentos por causa e consequência arrolados no abaixo-assinado se sustentam neles quanto à proteção do meio ambiente e ao combate à poluição e preservação de florestas, da fauna e da flora.

### Atividade 3 – Como argumentar em abaixo-assinados?

1. Conheça, agora, outro abaixo-assinado e responda às questões.



**Salvando a Gibiteca de Santos**

MILA QUEIROZ

**Vitória confirmada!**  
Este abaixo-assinado foi vitorioso com 722 apoiadores!

Amigos da Gibiteca de Santos criou este abaixo-assinado para pressionar Secretaria de Cultura de Santos.

Ainda que o número de gibitecas no país não pare de crescer, estes espaços são constantemente desativados quando há mudança de gestão, seja ela pública ou privada.

Muitas vezes consideradas supérfluas, há muito tempo que as gibitecas representam muito mais do que meros depósitos de gibis.

No caso específico da Gibiteca de Santos, que completou 25 anos de existência em 2017, além de seu acervo com mais de 30.000 títulos de histórias em quadrinhos disponíveis gratuitamente, o espaço oferece cursos de desenho, bate-papos com artistas renomados, exposições e lançamentos que aproximam o público de narrativas que constituem bens culturais como qualquer outra expressão artística.

No entanto, nossa gibiteca sofre com o descaso da Secretaria de Cultura, que não fornece devidas condições para seu funcionamento, colocando em risco sua manutenção.

Por isso, por meio desse abaixo-assinado, nós, cidadãos, frequentadores e amigos da Gibiteca Municipal de Santos, solicitamos um comprometimento formal da Secretaria de Cultura de Santos com as seguintes demandas:

- Disponibilização de pelo menos 4 funcionários que trabalhem nos períodos da manhã e da tarde e funcionamento da Gibiteca de segunda a domingo, como ocorre com outros equipamentos da orla da praia;
- Condições mínimas de manutenção e segurança, como bom funcionamento do ar-condicionado e ronda mais ostensiva da guarda-municipal;
- Disponibilização de um caderno de eventos que fique na Gibiteca para o agendamento de atividades programadas pelos seus frequentadores.

Disponível em: <https://www.change.org/p/secretaria-de-cultura-de-santos-salvando-a-gibiteca-de-santos>. Acesso em: 7 abr. 2022.

#### Clipe

A **Change.org** é uma plataforma aberta para participação da população de qualquer lugar do mundo. Nela é possível produzir um abaixo-assinado e participar de outros que estejam em andamento, além de se atualizar com notícias de acontecimentos no campo dos direitos em geral e outros campos, através de *links* temáticos, como: direitos humanos, meio ambiente, cultura, lazer, direito das mulheres, educação, política etc.

A plataforma possui um serviço informativo sobre o andamento de abaixo-assinados: o número de assinaturas alcançado, o encaminhamento do documento para o órgão ou para a autoridade a que se destinava e os desdobramentos da ação, informando se a reivindicação foi ou não atendida.

A **Change.org** está disponível em: <https://www.change.org/>. Acesso em: 29 abr. 2022.

#### e. HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP20)

- e.I. O desejo de preservação integral de um parque e de uma praça, e a não realização de um projeto de interligação viária.
- e.II. Se for realizado o projeto de interligação viária e houver a destruição integral ou de parte da praça e do parque, objetos do abaixo-assinado, haverá inúmeros prejuízos ambientais e sociais.
- e.III. Os moradores propõem projetos ambientalmente sustentáveis, como a implementação de transporte público que atenda às necessidades de circulação da população.
- e.IV. Resposta pessoal.

### Atividade 3

#### 1. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP27, EF89LP04, EF89LP14, EF89LP23)

1a. Disponibilização de funcionários na Gibiteca Municipal de Santos, condições de manutenção e segurança e disponibilização de um caderno de eventos.

1b. Cidadãos frequentadores e amigos da Gibiteca Municipal de Santos e da secretaria de Cultura de Santos.

1c. Com a apresentação da justificativa (dos argumentos).

1d. É possível saber que foi um abaixo-assinado vitorioso, com 722 apoiadores.

1e. Foram usados argumentos por exemplificação ao mencionar que as gibitecas são espaços que são constantemente desativados quando há mudança de gestão na administração pública ou privada; e argumentos por dados comprováveis, ao citar dados numéricos específicos da Gibiteca de Santos.

- a) Qual foi a reivindicação feita nesse abaixo-assinado?
- b) Quem foram os interlocutores envolvidos nessa ação reivindicatória?
- c) Como o texto foi iniciado: com a apresentação da reivindicação ou com a apresentação da justificativa (dos argumentos) para a reivindicação?
- d) Pelas informações fornecidas na página, o que mais é possível saber sobre esse abaixo-assinado?
- e) Quais são os argumentos apresentados que justificam a reivindicação? De que tipos são?

2. Você já estudou, em anos anteriores, que há certas palavras e expressões na língua que servem para ligar partes do texto, “costurando-as” de tal forma que nos ajudam a entender a relação entre as ideias e a perceber se elas têm sentido.

Leia, a seguir, o que uma estudiosa da língua explica sobre esses tipos de palavras e expressões em gêneros argumentativos como o abaixo-assinado.

**Marcadores de argumentação [ou operadores argumentativos]** são as palavras ou expressões que ligam partes do texto funcionando como elementos coesivos. Também são conhecidos como conectivos, ou organizadores textuais e operadores argumentativos.

Nos textos argumentativos essas palavras contribuem para:

1. Introduzir um argumento com mais força: *até, mesmo, até mesmo, inclusive.*
2. Introduzir uma conclusão: *portanto, logo, assim, diante disso, dessa forma, pois, em decorrência de, conseqüentemente.*
3. Acrescentar, somar argumentos direcionados para uma mesma conclusão: *e, também, ainda, além disso, não só, mas também.*
4. Contrapor argumentos: *mas, porém, todavia, contudo, embora, posto que, apesar de que.*
5. Comparar dois argumentos: *tão, mais que, como, menos que.*
6. Introduzir justificativa ou explicação relativas ao que foi dito antes: *visto que, que, porque, já que, pois.*

KOCH, Ingedore. G. V. *A Inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2000. p. 30-34.



SIDNEY MEIRELES/ARQUIVO DA EDITORA

- a) Agora, releia o abaixo-assinado “Salvando a Gibiteca de Santos”, observando a função das palavras e expressões destacadas, e veja se e como elas contribuem para a construção da argumentação.
- b) Releia este trecho do abaixo-assinado intitulado “Muita luz com o fim do túnel”.

“Hoje, o aumento do fluxo de veículos individuais induz o investimento em obras viárias. **Mas** as soluções ambientalmente sustentáveis para a cidade de São Paulo são projetos que devem priorizar o transporte público para atender às necessidades de circulação da população **e** garantir significativas reduções na emissão de poluentes para a atmosfera”.

- I. Analisando o uso das palavras destacadas (conjunções), como você explica a função delas para a continuidade e a progressão das ideias no texto?
- II. Com base nas informações do boxe ao lado, explique por que podemos afirmar que nesse trecho os autores adotam um **movimento argumentativo** que chamamos de **negociação**.

#### Atividade 4 – Chegando a algumas conclusões sobre abaixo-assinados

Nesta atividade, você vai retomar os três abaixo-assinados nessa seção, nas atividades 1, 2 e 3, para comparar o modo como foram organizados e os recursos e as estratégias argumentativas utilizadas na construção de cada um. Para tanto, copie o quadro em seu caderno e preencha-o. Em seguida, discuta com a turma as questões apresentadas.

Como se constroem os abaixo-assinados analisados?	Texto 1	Texto 2	Texto 3
No cabeçalho: Título que sinaliza o objeto da reclamação/solicitação/denúncia.			
No cabeçalho: Indicação de destinatário(s).			
Abertura, com uso de vocativo recorrendo ao pronome de tratamento adequado à autoridade.			
Parágrafo inicial com apresentação do problema/da necessidade na parte inicial do texto.			

#### Vamos lembrar

##### Movimento argumentativo

Ao produzir um texto argumentativo em que defendemos certa posição, frequentemente trazemos para o texto outras vezes que nem sempre refletem o mesmo ponto de vista que o nosso. Ao fazer isso, podemos optar por estabelecer uma relação com essas vezes, criando diferentes **movimentos argumentativos**, que podem ser de:

- **Sustentação:** quando construímos o texto apresentando argumentos que sustentam, reforçam o nosso ponto de vista, sem apresentar outros pontos de vista ou argumentos contrários aos nossos.
- **Refutação:** quando construímos o texto com a apresentação de outro ponto de vista e com argumentos contrários aos nossos que usamos para contestar. Ou seja, apresentamos argumentos para evidenciar que pensamos de forma diferente e em que o nosso pensamento difere.
- **Negociação:** quando no nosso texto expressamos aceitar parcialmente o ponto de vista e os argumentos do outro.

**2b.II.** Porque os autores concordam que é necessário, por causa do aumento do fluxo de veículos, o investimento em obras viárias. No entanto, ao concordarem, apresentam soluções que são ambientalmente sustentáveis, como uma espécie de negociação para a resolução do problema.

#### Atividade 4

##### HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP27, EF89LP04, EF89LP14, EF89LP19, EF89LP23)

Professor(a), sugerimos que essa atividade seja realizada como tarefa de casa, uma vez que ela exige a retomada dos três abaixo-assinados estudados e tem como finalidade sistematizar alguns saberes sobre o gênero e a prática deste. No dia marcado, retome o quadro com os(as) estudantes e promova uma discussão oral, com tomada de notas, das discussões finais que aparecem no quadro.

#### 2. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF08LP13, EF89LP14, EF89LP23)

**2a.** Professor(a), espera-se que os(as) estudantes concluam que, no primeiro parágrafo, a expressão “visto que” contrapõe argumentos; que, no segundo parágrafo, a expressão “além de...” também faz um acréscimo de argumentos direcionados a uma mesma conclusão; que, no terceiro parágrafo, a expressão “deste modo” introduz uma conclusão; que, no quarto parágrafo, a expressão inicial “Ainda somados a” faz um acréscimo de argumentos direcionados a uma mesma conclusão; a expressão “não apenas... mas também” acrescenta ainda mais argumentos; as expressões “uma vez que”, “devido à” e “visto que” introduzem justificativa ou explicação ao que foi dito antes; que, no quinto parágrafo, a palavra “portanto” introduz uma conclusão.

**2b.I.** Espera-se que os(as) estudantes digam que a conjunção *mas* foi usada para que se faça uma contração de argumentos, e a conjunção *e*, para acrescentar ideias e argumentos.

Como se constroem os abaixo-assinados analisados?	Texto 1	Texto 2	Texto 3
Parágrafos iniciais com apresentação de argumentos que servirão de justificativa para a solicitação.			
Parágrafo com apresentação do problema/ da necessidade e da reivindicação para solucionar, amenizar ou resolver o problema/a necessidade.			
Apresentação dos argumentos, depois de mostrar o problema ou a necessidade que foi objeto da reivindicação.			
Apresentação da reivindicação ou solicitação, depois de exibir os argumentos que a justificam.			
Presença de argumentação, contra-argumentação com movimento de negociação.			
Presença de argumentos de autoridade.			
Presença de argumentos por causa e consequência.			
Presença de argumentos que trazem evidências, fatos, constatações.			
Parágrafo final com retomada da reivindicação convocando o destinatário para atendê-la.			
Parágrafo final dirigido aos possíveis assinantes do documento solicitando que o assinem.			
Desfecho ou despedida, com "assinatura" do autor ou coletiva.			
Autoria individual, mas com representação coletiva.			
Autoria coletiva.			
Autoria individual.			



SIDNEY MEIRELES/ARQUIVO DA EDITORA

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

### Pesquisa em foco

Repare como nas últimas atividades, ao comparar diferentes tipos de abaixo-assinados, você aplicou algumas técnicas para realizar a análise de documentos, um procedimento bastante utilizado para fazer diferentes tipos de pesquisa.

1. Em quais situações podemos usar abaixo-assinados?
2. Quem pode ser o autor de um abaixo-assinado?
3. Há um único modo de organizar as ideias em um abaixo-assinado? Explique.
4. Que tipos de argumento e recurso podem ser usados para construir esse gênero de texto de forma coerente?

## PRODUZINDO O TEXTO

Agora que você estudou os abaixo-assinados e entendeu em que situações podem ser usados e como elaborá-los, é hora de envolver-se em uma ação como essa. Para tanto, leia as orientações a seguir.

### Condições de produção

#### ■ O quê?

A turma analisará o contexto e levantará situações ou problemas que mereçam a atenção das autoridades ou a tomada de providências, seja por representarem algum tipo de violação de direitos, seja por significarem a ausência das autoridades locais no seu dever de garantir os direitos dos cidadãos.

#### ■ Para quem?

Uma vez definido o que será objeto da reivindicação, cada grupo decidirá a que autoridade(s) deverá dirigir o documento e que parcela da população será prioritariamente o público assinalante, coautor do abaixo-assinado.

### Como fazer?

#### ● Levantando situações ou problemas de interesse local ou regional

Chegou o momento de a turma realizar o levantamento de questões ou problemas que preocupam e exigem atenção das autoridades locais ou regionais para que possam decidir quais deles serão objeto de abaixo-assinados. Vocês poderão considerar desde questões da escola, do bairro ou da cidade onde moram até problemas que envolvam um número maior de pessoas e sejam de interesse dos cidadãos do estado ou mesmo do país.

Dessa discussão deve resultar uma lista de questões a serem avaliadas tanto nos grupos que serão formados quanto no coletivo.

Lembrem-se de que vocês podem iniciar suas reflexões com base nas seguintes questões: *Como é o lugar onde moro e a escola que frequento? Falta algo importante nesses espaços? Há outro(s) espaço(s) do meu entorno que necessita(m) de atenção? Qual(is)?*

#### ● Escolhendo situação(ões) ou problema(s) que será(ão) objeto de abaixo-assinado(s)

Após a elaboração da lista de problemas e necessidades, é o momento de discutirem e decidirem quais deles serão escolhidos por vocês para ser objeto de reivindicação ou solicitação dos abaixo-assinados.



SIDNEY MEIRELES/ARQUIVO DA EDITORA

## Produzindo o texto

### Levantando situações ou problemas de interesse local ou regional

**HABILIDADES FAVORECIDAS (EF89LP21, EF89LP27)**

Caso você tenha elaborado com os(as) estudantes a lista de problemas existentes no lugar onde moram, retome-a, exponha-a e promova uma discussão com base nela.

Sugerimos que selecionem questões que sejam passíveis de alcançar resultado, como as voltadas ao ambiente escolar ou para o município, cujos destinatários sejam as autoridades e os dirigentes locais. Avalie se é o caso de eleger um único problema a ser objeto de alguma reivindicação e um único abaixo-assinado a ser colocado em circulação. Nesse caso, sugerimos que você mantenha o processo de planejamento, escrita e revisão em grupos de até quatro estudantes, com a diferença de que, no final, a turma eleja o texto mais completo e considerado mais bem escrito (com argumentos consistentes e com proposição tangível) para, por meio dele, fazer ajustes no coletivo.

A seguir, apresentamos algumas possibilidades de questões que podem ser objeto de abaixo-assinados:

- a criação e/ou o funcionamento permanente da sala de informática na escola;
- a necessidade de asfaltamento e/ou manutenção do asfalto;
- a transformação de praça pública em praça de ginástica; ou um terreno baldio que pode tornar-se área de práticas de condicionamento físico e/ou de lazer;
- a construção de ciclofaixas na cidade;
- a qualidade da merenda;
- a criação de linhas de ônibus que liguem determinado terminal (ônibus ou metrô) à região da escola;
- a colocação de semáforos e faixas de pedestre em frente da escola ou em outros lugares da cidade;
- a construção de um centro cultural na cidade;
- a melhoria do acervo da biblioteca local.

### Escolhendo situação(ões) ou problema(s) que será(ão) objeto de abaixo-assinado(s)

**HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP25, EF89LP22)**

Após a conversa inicial, reorganize a turma em roda e faça a mediação desse momento coletivo, de modo que os grupos apresentem o(s) problema(s) e a turma discuta a pertinência e a relevância dele(s). No final dessa discussão, deverão ser listados pelo menos cinco problemas que a turma tenha considerado mais importantes.

## Planejando o abaixo-assinado

### HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP07)

#### 1. Definição do contexto geral

No momento de planejarem os abaixo-assinados, reforce para os grupos o caráter público desse gênero, que pode destinar-se não só a um interlocutor específico – a autoridade local ou até mesmo nacional, que terá o poder de resolver a questão prevista na reivindicação – mas também a todas as pessoas que poderão assiná-lo – que, de certa forma, também são destinatários, uma vez que deverão ser persuadidas a assinar. Na definição do contexto de produção, destaque, ainda, a importância de ajustar a linguagem, escolhendo o pronome de tratamento mais adequado e definindo o “tom” do discurso (modalização).

## PRODUZINDO O TEXTO

### ● Momento 1: em grupos

Organizem-se em grupos, de acordo com as orientações do(a) professor(a), e selecionem cinco problemas da lista que considerarem mais sérios e importantes. A discussão deverá ser orientada pelas seguintes questões:

1. Quais dos problemas ou das necessidades levantadas são mais relevantes e afetam maior número de pessoas?
2. Qual é a reivindicação a ser feita em cada caso? Refere-se a algum direito humano básico?
3. Qual é a solução proposta para cada problema ou necessidade apontada? Ela é possível de ser realizada?
4. Quais argumentos podem ser apresentados para justificar a reivindicação?
5. Qual(is) é(são) a(s) autoridade(s) com autonomia para decidir e encaminhar uma solução para o problema apontado na reivindicação?

### ● Momento 2: debate deliberativo

Nessa etapa, o grupo vai apresentar a escolha dos cinco problemas que considerou mais relevantes e argumentar em favor da seleção, com base na discussão que tiveram sobre os itens 2, 3 e 4.

Para a escolha final dos problemas que serão objeto do abaixo-assinado, vocês deverão realizar uma votação, apoiados(as) nos argumentos sobre relevância de cada um.

### ● Planejando o abaixo-assinado nos grupos

Em seus cadernos, cada grupo fará o planejamento geral da produção do abaixo-assinado a respeito do problema que foi lhe atribuído, tomando decisões sobre os itens apresentados a seguir.

1. Definição do contexto geral
  - a) A quem será destinado o abaixo-assinado, ou seja, quem poderá resolver o problema? Como devemos nos dirigir a essa pessoa?

#### Pronomes de tratamento

Os **pronomes** são palavras que substituem os nomes em um texto falado ou escrito, como os **pronomes pessoais do caso reto** (*eu, tu, ele, ela, nós, vós, eles, elas*) e os **pronomes de tratamento** que utilizamos em situações mais formais quando vamos nos referir ou dirigir a interlocutores específicos. Veja:



Pronomes de tratamento	Abreviaturas no singular e no plural	Usado para
<b>Senhor(es) / Senhora(s)</b>	Sr. ou Sra. / Srs. ou Sras.	demonstrar respeito a pessoas com pouca intimidade
<b>Senhorita(s)</b>	Srta. / Srtas.	demonstrar respeito a mulheres com pouca intimidade
<b>Vossa(s) Senhoria(s)</b>	V.S. <sup>a</sup> / V.S. <sup>as</sup>	autoridades
<b>Vossa(s) Excelência(s)</b>	V. Ex. <sup>a</sup> / V. Ex. <sup>as</sup>	altas autoridades como presidentes, embaixadores, ministros
<b>Vossa(s) Magnificência(s)</b>	V. Mag. <sup>a</sup> / V. Mag. <sup>as</sup>	reitores de universidades
<b>Meritíssimo / Meritíssima</b>	M.M. / M.M. <sup>s</sup>	juízes e juízas

Atenção: as formas acima acompanhadas de *Vossa* são empregadas para designar a segunda pessoa do discurso – ou seja, são usadas quando estamos **falando com elas**. Quando vamos nos referir a elas, ou seja, **falar delas**, substituímos essas formas pela terceira pessoa do discurso, mudando o *Vossa* por *Sua*.

- b) Quem fará parte do coletivo do abaixo-assinado? (Quem são as pessoas que sofrem com o problema ou que podem ser beneficiadas pela ação, ou ainda que têm interesse em apoiar a ação e que farão parte do coletivo do abaixo-assinado?)
- c) Onde e como o texto vai circular?
- De forma impressa, circulando na localidade para a coleta de assinaturas, ou de forma digital, em um dos *sites* de hospedagem de abaixo-assinados?

## 2. Esboço do texto

- a) Qual será o objeto de denúncia/reivindicação/solicitação do abaixo-assinado?
- b) Quais argumentos poderão ser utilizados?  
Copie e preencha este quadro no caderno.

Problema levantado	
Argumentos que podem convencer os interlocutores a resolver o problema	



- c) Como será a ordem de apresentação das ideias no texto? Com qual informação iniciar o texto? Como apresentar o problema/o objeto de denúncia/reivindicação/solicitação? Em que ordem apresentar os argumentos? Como o texto será finalizado?

## 2. Esboço do texto

O levantamento de argumentos persuasivos pertinentes ao contexto também requer muita atenção. Oriente os(as) estudantes a elaborarem dois ou três argumentos e, caso avalie que a turma precisa de mais apoio, promova um momento coletivo, em que os grupos possam compartilhar o que fizeram e ter a colaboração dos(as) colegas para realizar ajustes ou introduzir argumentos novos propostos pela turma.

Você poderá propor um registro coletivo desse momento, expondo o resultado das colaborações em um cartaz.

Será importante que você analise com a turma, também, a ficha de apoio à produção e à avaliação do abaixo-assinado, com o objetivo de discutir os critérios, garantindo que todos entendam as orientações. Reforce que eles(as) deverão ter em mente os critérios arrolados na ficha, durante o planejamento, a produção e a revisão. Ela deve funcionar como uma base de orientação para esse processo.

### 3. Escrita do texto

#### HABILIDADES FAVORECIDAS (EF08LP14, EF69LP18, EF69LP22)

Durante a produção, circule pela sala explicitando procedimentos de automonitoramento da escrita, como: rler o que está escrito para continuar escrevendo, conferir os marcadores usados para dar continuidade e progressão ao que é dito no texto, chamando especial atenção para a ordem de apresentação dos argumentos e para o uso de marcadores argumentativos. Nesse momento, sua mediação deve estar voltada para o grau de informatividade do texto e para a consistência dos argumentos, evitando explorar excessivamente os aspectos convencionais da escrita e do gênero. Esse tratamento exaustivo deverá ter lugar na revisão final. Incentive o trabalho em colaboração e observe se cada grupo está interagindo de forma respeitosa e de acordo com os combinados relativos ao papel do(a) escriba. Recolha as produções para análise posterior.

Sugerimos que você analise os abaixo-assinados produzidos, apoiando-se na ficha de orientação e dando destaque à construção da coerência das ideias e para a qualidade e consistência dos argumentos utilizados. Caso avalie pertinente, planeje uma situação de revisão coletiva para abordar inadequações que sejam comuns na escrita dos abaixo-assinados, selecionando um ou dois textos representativos dessas inadequações e discutindo no coletivo a reescrita de alguns trechos para, posteriormente, orientar uma revisão final, antes da circulação do texto. Enfatize a importância de uma escrita livre de erros considerados graves pela gramática normativa, como os relativos à concordância entre as palavras e à ortografia.

Durante a revisão coletiva de trechos selecionados, lembre-se de remetê-los, sempre que necessário, ao que foi discutido sobre as características do gênero e aos exemplos de abaixo-assinados estudados, especialmente no que diz respeito aos argumentos apresentados e à construção da coerência e coesão do texto. Se for preciso, leia trechos de outros abaixo-assinados considerados modelos, destacando aspectos que contribuam para que os(as) estudantes reflitam sobre o problema identificado em seus textos.

Lembre-se de que, nesse momento de revisão coletiva, os ajustes do texto devem ser negociados com a turma. Como mediador(a), o seu papel é de um(a) escriba que ouve e questiona, tendo como referência o que foi estudado sobre os abaixo-assinados. Chame atenção para a adequação e a qualidade dos argumentos que deverão persuadir tanto o público em

## PRODUZINDO O TEXTO

Para esse planejamento, considerem a ficha de apoio à produção e à avaliação do abaixo-assinado, disponível no tópico **Avaliando**.

### 3. Escrita do texto

- Definam quem será o escriba do grupo (quem escreverá o texto que for sendo ditado pelos colegas).
- Lembrem-se: toda a escrita do texto deverá ser negociada no grupo. O(A) colega escriba apenas escreverá o que for decidido por todos os integrantes do grupo.

Enquanto escrevem o texto, apoiados no esboço, façam paradas para avaliar o que já foi escrito e melhorar o que consideram que precisa ser melhorado, verificando se estão atendendo a todos os critérios para a produção de um abaixo-assinado, consultando a ficha de apoio à produção e à avaliação do abaixo-assinado, disponível no tópico **Avaliando**.

### Avaliando

Finalizada a produção dos abaixo-assinados, seu grupo deverá juntar-se a outro grupo para trocar e avaliar os textos, de acordo com os critérios da ficha a seguir, destacando trechos ou aspectos das produções que mereçam revisão.

Depois disso, cada grupo retomará a revisão de seu texto para, em seguida, apresentá-lo para toda a turma, em um painel na sala, e avaliar a necessidade de mais algum ajuste antes de passar para a etapa de divulgação e coleta de assinaturas. A versão final deverá ser, preferencialmente, digitalizada.

Ficha de apoio à produção e à avaliação do abaixo-assinado
<b>1. Adequação à proposta</b>
• O grupo elaborou um abaixo-assinado, cujo conteúdo refere-se a uma solicitação ou reivindicação de interesse coletivo, dirigido a uma autoridade com competência para tomar decisões?
<b>2. Adequação às características gerais do gênero estudado</b>
a) O texto foi produzido em primeira pessoa do plural (nós)?
b) O(s) destinatário(s) escolhido(s) para o abaixo-assinado é(são) adequado(s)? Ou seja, tem(têm) competência para resolver ou encaminhar o problema para uma solução?
c) O pronome de tratamento usado para o(s) destinatário(s) está de acordo com a pessoa ou autoridade a quem se destina o abaixo-assinado?
d) No cabeçalho, há presença de título que sinaliza o que é objeto de reivindicação e indicação do(s) destinatário(s)?
e) O texto apresenta, de forma clara e objetiva, o problema ou a necessidade que levou o(s) autor(es) a criar o abaixo-assinado?
f) A reivindicação está evidente no texto?
g) Há presença de argumentos que justifiquem a reivindicação?

160

geral, que deverá compor o coletivo que reivindica, quanto o destinatário do documento, para que encaminhe a questão para uma solução.

Também será importante enfatizar o valor que assume um texto escrito em linguagem mais formal, livre de inadequações quanto à norma-padrão: essa característica acaba dando maior credibilidade aos textos. Os sites que hospedam esse tipo de documento, em geral, orientam os usuários a prestarem muita atenção na revisão final do texto, porque uma vez concluída a ação de gerar o arquivo *on-line*, não é possível realizar nenhum tipo de alteração.

### Avaliando

Depois da revisão pelos grupos, oriente a troca entre eles para a verificação da necessidade de mais algum ajuste. Esse tipo de atividade, em que o texto é submetido a diferentes olhares e a várias revisões, é fundamental

**3. Construção da coesão e da coerência do texto (textualidade)**

- Os argumentos são apresentados de forma coerente, com uso de marcadores argumentativos adequados?
- Os tipos de argumento utilizados estão coerentes com o texto? Dão força à reivindicação?
- A linguagem usada é formal e segue as normas de concordância e regência da norma-padrão?

**4. Uso das regras e convenções da norma-padrão escrita**

- O texto foi produzido com pontuação adequada?
- O texto está livre de problemas de ortografia?

**Fazendo o texto circular**

Depois de revisados e avaliados os abaixo-assinados produzidos, será necessário, ainda, decidir:

- O que fazer para divulgar o abaixo-assinado do grupo, em caso de estar circulando no meio digital?
- Qual será a meta em relação à quantidade de assinaturas?
- O que será feito para o abaixo-assinado chegar à autoridade a que se destina?

**O que levo de aprendizagens deste capítulo**

Chegou o momento de você avaliar os aprendizados que construiu com as discussões e as práticas que vivenciou neste capítulo.

Faça um depoimento sobre esses aprendizados, refletindo sobre as seguintes questões:

- Posso atuar para melhorar o lugar onde moro para mim e para outras pessoas? Como?
- Como os abaixo-assinados podem ajudar nessa atuação?
- Qual é a importância de instituições e organizações não governamentais para a denúncia de violação de direitos e para a luta em defesa deles?
- Para uma participação política é preciso saber o quê?

Compartilhe seu depoimento com outros(as) colegas e façam uma discussão sobre as diferenças e semelhanças que encontraram para concluir: hoje você sabe mais sobre direitos e deveres, participação política e cidadã do que sabia antes?

Em caso de um abaixo-assinado impresso, basta digitar e imprimir o documento, cuidando para imprimir também as folhas com espaços para assinatura e registro do número do documento (RG ou CPF).

Organize com os(as) estudantes como será a coleta de assinaturas, no caso do impresso, e a divulgação dos abaixo-assinados, para o digital. Nas assinaturas em abaixo-assinados impressos, é importante lembrar que apenas pode ser assinante quem fornecer número de documento (RG ou CPF). Planeje esse momento discutindo quem realizará a coleta e como e onde ela será feita.

Nos abaixo-assinados digitais, será importante que os(as) estudantes se organizem para divulgar o *link* em que pode ser encontrado o documento. Discuta formas de divulgá-los: listas de *e-mails*, redes sociais, anúncio em rádios locais, uso de serviço de alto-falantes comunitários da cidade etc.

Combine com a turma, também, a forma de encaminhar os documentos para as autoridades, quando o número esperado de assinaturas for alcançado. Pode ser combinado um evento para a entrega, se destinado às autoridades locais, como secretários, prefeitos, vereadores.

**O que levo de aprendizagens deste capítulo**

Entre os aprendizados considerados para este capítulo, merecem destaque:

- A compreensão das situações em que cabe a produção de um abaixo-assinado e dos modos de organização do gênero.
- A importância de o abaixo-assinado ser gerado em virtude de uma necessidade real (com base em direitos definidos por lei), ser orientado para uma proposição possível de ser realizada, solucionada pelo destinatário escolhido e ser bem fundamentado, ou seja, com argumentos sólidos.

para que os(as) estudantes se apropriem da ideia da produção como um processo de constante escrita e revisão e para que percebam que sempre é possível melhorar a redação de um texto.

**Fazendo o texto circular**

Após a finalização dos textos, é hora de colocá-los em circulação, seja em versão impressa, seja em versão digital. O envolvimento dos pais nessa proposta, especialmente se a decisão for imprimir o abaixo-assinado e coletar assinaturas, será fundamental, visto que serão necessários combinados para que os(as) estudantes o façam com o consentimento dos(as) responsáveis pelo(a) menor.

Em caso de um abaixo-assinado *on-line*, oriente os(as) estudantes sobre a escolha do *site*. Escolhido o *site*, será preciso preencher o formulário solicitado e proceder ao envio para gerar o arquivo *on-line*. Solicite, se possível, ajuda dos(as) responsáveis pela sala de informática da escola.

## CAPÍTULO 8

Competências gerais da Educação Básica: 3, 4 e 5.

Competências específicas de Linguagens: 2, 3, 5 e 6.

Competências específicas de Língua Portuguesa: 1, 2, 3, 7, 8 e 9.

### HABILIDADES BNCC

(EF06LP01), (EF07LP02), (EF08LP02), (EF08LP04), (EF67LP20), (EF67LP22), (EF67LP23), (EF67LP31), (EF69LP06), (EF69LP10), (EF69LP20), (EF69LP21), (EF69LP34), (EF69LP44), (EF69LP45), (EF69LP46), (EF69LP48), (EF69LP49), (EF69LP51), (EF69LP53), (EF69LP54), (EF69LP55), (EF69LP56), (EF89LP17), (EF89LP28), (EF89LP32), (EF89LP33), (EF89LP36), (EF89LP37)

### Abertura do capítulo

Neste capítulo, os(as) estudantes poderão ampliar suas práticas com a leitura e a produção de poesia, por meio da fruição de textos que remetem a intervenções poéticas nos espaços urbanos e estabelecem relações de sentido com poemas da tradição literária brasileira, especialmente os do poeta Carlos Drummond de Andrade. Além disso, terão a oportunidade de conhecer os processos de publicação por estêncil e por lambe-lambe, bem como de discutir as dimensões éticas e estéticas necessárias, quando se pensa em tomar parte nos emaranhados de discursos que ocupam os muros, as calçadas, os postes, os bancos das cidades etc. Por fim, vão poder escolher com autonomia um poeta ou uma poetisa da literatura brasileira, de diferentes temporalidades; ter contato com sua poesia, fazer a curadoria de um poema e recriá-lo em intervenção poética com protagonismo nos espaços públicos do entorno escolar.

Sugerimos que a leitura da fotografia com a intervenção poética em um muro da cidade de Brasília seja feita de maneira compartilhada em uma roda de conversa, com apoio nas questões da seção **Converse com a turma** e em outras que você julgar necessárias. São questões que promovem a troca de conhecimentos prévios, a apreciação do texto e a formulação de expectativas sobre a continuidade do capítulo.

## Capítulo

# 8

## Intervenções poéticas



Poema em estêncil produzido pelo Coletivo Transverso. Essa intervenção poética foi feita em um muro da cidade de Brasília.

CAUÊ/MAIA

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

### Converse com a turma

1. Você já ouviu falar em coletivos de arte? Sabe ou tem ideia do que eles fazem?
2. Você já viu, pelos caminhos por onde anda, uma manifestação artística assim? O que você pensa sobre a publicação de poemas como esse em espaços públicos? Justifique sua resposta.
3. Que materiais e técnicas você deduz que foram usados nesse trabalho?
4. Que palavras usadas no poema podem ser relacionadas às ideias de rua e de locomoção?
  - a) Se o muro estivesse em branco, o que seria mais provável: as pessoas prestarem mais ou menos atenção nele?

162

### Converse com a turma

#### HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP23)

1. Resposta pessoal. Professor(a), em diálogo com os conhecimentos prévios e com as hipóteses da turma, incentive-os(as) a explorarem o boxe **Quem é?** e realize intervenções que os(as) apoiem na compreensão de que se trata de uma forma contemporânea de fazer arte, em que a autoria é coletiva. Destaque também a importância que as interações pelas redes sociais têm para os coletivos.
2. Respostas pessoais.
3. Espera-se que os(as) estudantes percebam que foram usados “moldes” vazados, porque as letras possuem o mesmo tamanho, estilo e tinta. Professor(a), aproveite para trabalhar o clipe sobre estêncil e converse com eles(as) sobre esse tipo de técnica que se chama impressão por estêncil, inspirada na serigrafia.

b) Considerando o lugar de publicação do poema, você interpreta os versos “O poema muda o sentido do caminho” de maneira literal ou figurada? Explique.

5. O que você sabe sobre a poesia de Carlos Drummond de Andrade? Conhece o poema “No meio do caminho”? Sabe por que é considerado um poema que muda os caminhos da poesia?

### Vale a pena ver!

O movimento artístico Grupo de Bagé foi criado no Rio Grande do Sul, nos anos 1940, por artistas como Glênio Bianchetti, Carlos Scliar, Glauco Rodrigues, entre outros, os quais utilizaram a gravura para tratar de temas sociais e levar a arte para um grande número de pessoas, popularizando-a. Conheça um pouco da trajetória desse grupo assistindo ao documentário **Grupo de Bagé** na internet, fazendo buscas com a utilização de palavras-chave.



Cartaz do documentário **Grupo de Bagé**.  
Direção de: Zeca Brito. Brasil, 2018.

### Quem é?



Intervenção do Coletivo Transverso em Brasília, em 2022.

O Coletivo Transverso surgiu em Brasília, em 2011, e desde então realiza intervenções que tomam as ruas como espaço de poesia. O grupo é formado por Cauê Novaes (poeta), Patrícia Del Rey (poeta e atriz) e Patrícia Bagniewski (artista plástica). Eles também contam com a participação de seguidores, por meio de redes sociais e de oficinas.

PATRICIA DELREY

©2018 ANTI FILMES E BOULEVARD FILMES - ARTE DE LEO LAGE

### Clipe

As técnicas mais conhecidas de impressão artística são a xilogravura, a litogravura (ou litografia), a gravura em metal e a serigrafia.

A impressão por estêncil inspira-se na serigrafia: utilização de um molde vazado para o preenchimento com tinta.

O artista americano Andy Warhol (1928-1987), do movimento chamado *pop art*, inovou ao trocar os tradicionais pincéis e utilizar a serigrafia em seu trabalho.



WARHOL, Andy. **Marilyn**. 1967. Serigrafia, 91,2 cm x 91,2 cm. Coleção particular.



Essa foto em preto e branco de Marilyn Monroe para a divulgação do filme **Torrente de paixão**, de 1953, serviu de inspiração para Andy Warhol compor suas obras com o rosto da atriz.

BETTMANN/BETTMANN/GETTY IMAGES

4. “Sentido” e “caminho”.

4a. Espera-se que os(as) estudantes percebam que se o muro estivesse em branco, sem nada escrito, o mais provável seria as pessoas passarem por ele sem prestar atenção.

4b. Resposta pessoal. Professor(a), com base nas interpretações dos(as) estudantes, faça, se necessário, intervenções que os(as) apoiem na percepção de como palavras ligadas ao universo semântico da rua e da locomoção (sentido, caminho) ganham, combinadas com as outras escolhidas para o poema, sentidos figurados, quando se considera o contexto de produção: um muro ao lado do qual as pessoas passam e podem sentir-se provocadas a refletir sobre aspectos diversos, de forma que o caminho por elas percorrido não seja apenas um ato de locomoção, mas ganhe outros sentidos.

5. Respostas pessoais. Professor(a), esta questão, além de favorecer a troca de conhecimentos prévios que os(as) estudantes possam ter, objetiva mobilizar a turma para essas aprendizagens. Aproveite o momento para falar de seus conhecimentos sobre o poeta e para informar que se trata de um poema curtinho, com repetição de versos, que ajudou a inovar o pensamento sobre o que se considerava fazer poesia até então.

## O que você poderá aprender

Professor(a), sugerimos que você chame a atenção dos(as) estudantes para as questões-chave e que lhes dê oportunidade para que falem de suas expectativas em relação a essas aprendizagens, sobre os sentidos que veem nelas e como querem implicar-se nelas, e que as retomem no fim, para que possam avaliar o que aprenderam, bem como projetar possibilidades de continuar, com autonomia, a cultivar práticas voltadas para sua formação e inserção no campo artístico-literário.

### Leitura 1

#### HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP46, EF69LP49)

Professor(a), sugerimos que esta seção se configure como uma roda de leitura e que você oriente um(a) estudante para se preparar previamente, trabalhando especialmente a entonação, as pausas, o ritmo do poema, e colaborar nesse momento. Para isso, a exploração do vídeo produzido pelo Instituto Moreira Salles (boxe **Vale a pena ver!**) pode servir de base para o trabalho. Se preferir e houver possibilidade, você poderá exibir para a turma a leitura que Eucanaã Ferraz faz nesse vídeo.

### Vale a pena ver!

#### HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP45)

## O que você poderá aprender

1. O que você sabe sobre a poesia publicada nos espaços públicos?
2. O que você pensa sobre isso?
3. Como as intervenções poéticas podem dialogar com poemas da literatura brasileira?
4. Você conhece as técnicas de publicação de poesia por estêncil e por lambe-lambe?

### Leitura 1

Você lerá a seguir o poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade, publicado na **Revista de Antropofagia**, em 1928, e, dois anos depois, incluído em seu livro de estreia, **Alguma poesia**. Trata-se de poema que provocou muitas reflexões e mudanças sobre o que se pensava e fazia como poesia até então. Observe se o poema também surpreende você quanto ao que pode ser poesia.

#### No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
tinha uma pedra  
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento  
na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
no meio do caminho tinha uma pedra.

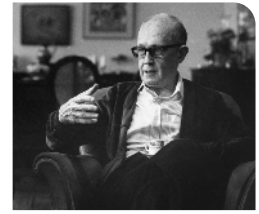
ANDRADE, Carlos Drummond de. No meio do caminho.  
In: **Alguma poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 36.

### Vale a pena ver!

O Instituto Moreira Salles produziu um vídeo com a leitura de “No meio do caminho” nos diferentes idiomas para os quais ele foi traduzido. Vale a pena conferir como os efeitos de repetição dos versos garantem, nas diferentes línguas, um ritmo típico do poema.

Você se interessou? Para assistir, combine palavras-chave em um navegador de internet, como: “no meio do caminho” + “vídeo” + “Moreira Salles”.

## Quem é?



O autor, no Rio de Janeiro, em 1981.

**Carlos Drummond de Andrade** foi um escritor que nasceu em 1902, na cidade de Itabira (MG), e que se tornou um dos grandes nomes da poesia brasileira. Em Belo Horizonte, passou a trabalhar no **Diário de Minas**, como redator e, depois, como redator-chefe. O primeiro livro de Drummond, **Alguma poesia**, foi publicado em 1930. Ao longo de sua vida, escreveu para diversos jornais e revistas, publicou inúmeras obras em prosa e poesia e recebeu vários prêmios. Faleceu em 17 de agosto de 1987.

## Primeiras impressões

1. Como você resume o acontecimento experimentado pelo eu lírico?
2. Em que verso o eu lírico explicita a importância que ele atribui a esse acontecimento?
3. Releia o verso: “na vida de minhas retinas tão fatigadas”.
  - O que você deduz sobre o eu lírico com base no que ele expressa sobre as retinas dele?
4. Com base no que você considerou nas questões anteriores, quais outros sentidos, além do literal, você dá à expressão “tinha uma pedra no meio do caminho”? Explique.

## O texto em construção

Organize-se em dupla e converse com um(a) colega sobre as questões a seguir. Elas foram pensadas especialmente para vocês perceberem o trabalho de linguagem que contribui para os efeitos sonoros e de sentido no poema, bem como para provocar relações de sentido com o poema no muro de autoria do Coletivo Transverso.

1. Releia o poema em voz alta com bastante expressividade. Observe a repetição do verso “tinha uma pedra no meio do caminho” ou de parte dele. Que relações você estabelece entre esse uso da repetição e o que o eu lírico expressa a respeito desse acontecimento?
2. Releia em voz alta as seguintes palavras do poema, prestando atenção nas sílabas tônicas: “**t**inha” – “**c**aminho” – “**v**ida” – “**m**inhas” – “**r**etinas”.
  - O que você percebe de comum entre elas?
3. Localize o verbo usado no primeiro verso. Em uma situação mais formal da escrita, que outro verbo deveria ter sido empregado?
4. Leia: O poema “No meio do caminho” causou muita polêmica, porque colocava em discussão um jeito novo de fazer poesia, com o uso coloquial da linguagem, tema bastante cotidiano e banal (encontrar uma pedra no meio do caminho) e a repetição intensa de um mesmo verso ou de parte dele. Logo que foi publicado, em 1930, despertou curiosidade, interesse e muita discussão e se tornou amplamente conhecido.
  - Com base nessas informações, que relações você estabeleceria entre o poema do Coletivo Transverso e o poema “No meio do caminho”?



WEBERSON SANTIAGO/ARQUIVO DA EDITORA

### Anáfora

É a repetição intencional de uma mesma palavra ou de uma expressão em inícios de frases e versos.

### Assonância

Ocorre a assonância quando em um texto são usadas palavras que têm um mesmo som vocálico na sílaba tônica. Além de efeitos sonoros comuns, a assonância pode sugerir migração de sentidos entre as palavras, como ocorre, no poema, com “caminho” e “vida”.

## 4. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP48, EF69LP54)

Professor(a), ajude os(as) estudantes a perceberem como o sentido literal (ver mesmo uma pedra no caminho) seria insuficiente com a dimensão que o eu lírico dá a esse acontecimento (“Nunca me esquecerei desse acontecimento”), especialmente por se tratar de alguém com “retinas fatigadas”. Assim, a pedra pode metaforizar acontecimentos, problemas, rupturas, enfim, situações paralisantes no “caminho”, na vida do eu lírico.

### O texto em construção

Professor(a), sugerimos que os(as) estudantes trabalhem em duplas. Oriente-os(as) a retomarem e a lerem o poema para analisarem o que se pede. Preveja um momento de trocas, para que diferentes duplas falem das soluções a que chegaram, de forma que haja um consenso.

#### 1. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP48, EF69LP53, EF89LP37)

Resposta pessoal. Professor(a), ajude os(as) estudantes a perceberem como essa repetição garante, na forma, a presença da pedra que, ao longo de diferentes versos, está colocada.

#### 2. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP48, EF89LP37)

- Todas possuem o som representado pela letra **i** na sílaba tônica.

#### 3. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP55)

Espera-se que os(as) estudantes percebam que seria **havia**.

#### 4. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP44, EF89LP32)

- Resposta pessoal. Em diálogo com as relações estabelecidas pelos(as) estudantes, ajude-os(as) a perceberem que, como o poema “No meio do caminho” é bastante conhecido, ele fica evocado no poema do Coletivo pela palavra **caminho**. Além disso, o poema do Coletivo pode também ser lido como uma homenagem ao poema de Drummond, que acabou por contribuir para a discussão do que era ou não fazer poesia e, metaforicamente, por mudar o sentido do caminho da poesia. Destaque, ainda, o caráter de transgressão, de inovação, que o poema feito no muro tem, questionando também o que é e como fazer poesia.

## Primeiras impressões

1. Espera-se que os(as) estudantes percebam que o eu lírico encontrou uma pedra no meio do caminho dele.
2. “Nunca me esquecerei desse acontecimento”.
3. **HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP48, EF69LP54)**

Alguém com retinas fatigadas tem a vista cansada e, portanto, já viu muitas coisas no mundo, ou seja, trata-se de alguém com muitas experiências de vida.

## Leitura 2

### HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP49)

Professor(a), sugerimos que esta seção se configure como uma roda de leitura. Para a leitura do texto, sugerimos que você pesquise na internet a declamação que Paulo Autran fez do poema “Quadrilha” e chame a atenção da turma para a entonação, os alongamentos de sílabas e o ritmo que ele dá ao texto. Destaque como cada intérprete imprime um modo próprio de declamar o poema.

### Primeiras impressões

1. Professor(a), valorizando as contribuições dos(as) estudantes, verifique se as expressões elaboradas indicam o enredo de “desencontros amorosos”. Explique que o registro linguístico coloquial no poema contribui para que soe como uma breve narração em prosa.

2. Espera-se que os(as) estudantes percebam que são nomes comuns em nossa cultura.

2a. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP54) Espera-se que os(as) estudantes percebam que a escolha de nomes “comuns” ajuda a reforçar a ideia de que são acontecimentos do cotidiano que poderiam ter sido vividos por diferentes “Joões, Marias, Raimundos etc.”.

2b. J. Pinto Fernandes.

2c. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP54)

Professor(a), como todas as outras personagens foram citadas apenas pelo primeiro nome, a personagem tratada por nome e sobrenome passa a ter, nesse contexto, certa importância social, tornando-se diferenciada das demais, e isso confere a ela uma conotação de que não é qualquer um, é alguém diferenciado.

3. Espera-se que os(as) estudantes percebam que ela era a personagem “que não amava ninguém” e que, muito possivelmente, pode ter se casado por interesse, já que se casou com a única personagem tratada por nome e sobrenome, o que conota importância.

### O texto em construção

• Resposta pessoal.

a. HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP32)

Destaque as relações de sentido entre a dissolução de pares, que é típica em alguns passos da dança (“Trocar de dama”, “Trocar de cavalheiro”), com a “dissolução de pares” que, de certa maneira, é sugerida pelos versos, já que ninguém fica com quem ama.

## Leitura 2

Você já dançou ou assistiu a uma quadrilha? No poema a seguir, publicado em 1930 no livro **Alguma poesia**, você poderá ler versos que remetem com criatividade a essa dança da cultura popular. Observe como essa “dança poética” sugere um ponto de vista sobre relacionamentos humanos.

### Quadrilha

João amava Teresa que amava Raimundo  
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili,  
que não amava ninguém.  
João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,  
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,  
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes  
que não tinha entrado na história.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Quadrilha. In: **Alguma poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 54.



WEBERSON SANTIAGO/ARQUIVO DA EDITORA

### Primeiras impressões

1. Escreva uma palavra ou expressão que resuma o que é narrado no poema.
2. Observe os nomes dados às personagens: são nomes muito ou pouco usados na cultura brasileira?
  - a) O que a escolha de nomes assim sugere sobre os acontecimentos narrados?
  - b) Qual personagem é nomeada de jeito diferente das demais?
  - c) O que isso sugere sobre essa personagem?
3. Por que possíveis razões Lili pode ter se casado?

### O texto em construção

Organize-se em dupla e converse com um(a) colega sobre as questões a seguir. Elas foram pensadas especialmente para você perceber como os recursos de linguagem contribuem para os efeitos de mistério da narrativa.

- Quais passos da dança popular quadrilha você conhece?
  - a) Que relações de sentido você estabelece, com expressividade, entre o título escolhido para o poema e alguns passos dessa dança?
  - b) Releia o poema em voz alta e observe quando acontece a repetição (anáfora) do pronome relativo “que”.

O que você percebe quanto à repetição desse pronome? Estabeleça relações entre essa anáfora e o que você respondeu no item a.

166

b. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP53, EF69LP54)

O pronome sempre retoma um nome que acabou de ser citado no verso (como Teresa, no primeiro verso), colocando a personagem em uma nova situação: “que amava Raimundo”. Assim, o pronome funciona como sujeito e, ao mesmo tempo, na analogia com a dança, marca o momento da dissolução do par. Destaque, ainda, como essa repetição vai ajudando nos efeitos de sonoridade e de ritmo do poema.



## Oficina de leitura e criação

Professor(a), esta oficina foi pensada para que os(as) estudantes leiam um poema publicado em espaço público, por lambe-lambe, identificando como ele remete ao poema de Drummond; com base nos conhecimentos que já construíram sobre notícias e reportagens, busquem informações e opiniões acerca do contexto de produção do poema; releiam o poema à luz desses discursos, significando o ponto de vista que ele formula por meio de seus recursos expressivos. Avalie qual é a melhor estratégia para a realização da atividade dentro de seu contexto e do contexto dos(as) estudantes: realizar a etapa 2 como atividade extraclasse em estratégia de sala de aula invertida, ou em aula, sendo, nesse caso, necessário prever o acesso à internet. Em um ou outro caso, lembre com a turma os cuidados para não entrarem em *sites* não confiáveis. A esse respeito, vale conferir as dicas constantes em: <https://www.tecmundo.com.br/seguranca/1194-10-dicas-para-descobrir-se-um-site-e-confiavel.htm>. Nas etapas I e III, sugerimos que haja um tempo para a atividade em grupo e outro para a discussão coletiva das reflexões a que os grupos chegaram.

### Como fazer?

HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP23)

## Oficina de leitura e criação

### Leitura compartilhada de um poema: seus implícitos, relações de intertextualidade e sentidos

#### Condições de produção

##### ■ O quê?

Você e a turma interpretarão os implícitos e a intertextualidade em um poema contemporâneo, impresso pela técnica de estêncil e publicado nas ruas.

##### ■ Para quem?

Para a própria turma, de maneira que ela possa:

- fruir poemas contemporâneos, aprimorando a capacidade de estabelecer relações entre textos e contextos;
- perceber como a poesia de rua pode ser uma forma artística de intervenção, provocando reflexões e perspectivas críticas;
- ter uma visão crítica acerca do tema trabalhado no poema.

#### Como fazer?

##### 1. Para uma primeira leitura do poema

- Reúna-se com mais três colegas. Façam uma primeira leitura do poema e depois conversem entre vocês, considerando as questões sugeridas e outras que julgarem necessárias, anotando no caderno as conclusões a que chegarem. Depois, vocês poderão ouvir opiniões dos outros grupos e, com a mediação do(a) professor(a), estabelecer um consenso.



Projeto Cultural "poste no poste", do poeta Dinho Fonseca, 2015.

### 1a. HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP32)

Espera-se que os(as) estudantes percebam as mesmas personagens do poema de Drummond, João e Teresa, e a repetição da expressão “morreu de desastre”. Além disso, o modo como os versos são construídos, com a repetição do pronome relativo **que**, lembra a sintaxe e o ritmo de “Quadrilha”.

### 1b. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP54)

O substantivo **lama**. Resposta pessoal. Professor(a), dialogando com as reações da turma, destaque como o substantivo **lama** rompe com as expectativas esperadas pelo leitor, que, por causa da evocação do poema de Drummond, tende a esperar uma palavra que vincule as personagens; assim o uso dessa palavra cria esse efeito de ruptura, de estranhamento.

1c. Espera-se que os(as) estudantes percebam que se trata da personagem **Mariana**.

1d. Resposta pessoal.

### 2a. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF06LP01, EF07LP02, EF08LP02)

### 2b. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF06LP01, EF07LP02)

## Oficina de leitura e criação

- a) O que, nos versos desse poema, lembra o poema de Drummond?
- b) Que substantivo está sendo usado onde seria esperado um verbo? Que efeitos o uso dessa palavra causa na leitura e nas relações que o leitor vinha fazendo?
- c) Qual personagem se diferencia das demais pelas ações?
- d) Você sabe a que fato as palavras trabalhadas no poema remetem?

### 2. Para resgatar o contexto de produção do poema e melhor significar seus versos

- a) Combinem, em um navegador, as palavras que vocês indicaram nas respostas aos itens **b** e **c** + reportagem + especial. Lembrem-se do que já aprenderam para não caírem em conteúdos falsos. Na dúvida, consultem *sites* que checam a veracidade de conteúdos. Leiam e/ou assistam a reportagens, cuidando para que cada integrante fique com uma reportagem diferente. Procurem escolher jornais e emissoras que vocês considerem fazer reportagens qualificadas. Enquanto estiverem lendo e/ou assistindo, busquem registrar, individualmente, as seguintes informações:

- Por qual emissora, canal ou jornal a reportagem foi produzida?
- Quando?
- Há indicação dos repórteres que fizeram a reportagem?
- O que o texto relata? Que palavras foram usadas para caracterizar o acontecimento?
- Que pessoas foram entrevistadas? Por que razão possivelmente elas foram escolhidas?
- Essas pessoas trazem olhares diferentes sobre o fato, ajudando o leitor/espectador a compreender os interesses nas explicações dadas sobre os fatos relatados?
- Você sentiu falta de “alguma voz” representando alguma instituição, algum grupo? Quem mais deveria ter sido ouvido pela reportagem em sua opinião? Por quê?
- Há imagens? Como elas contribuem para uma interpretação dos acontecimentos relatados?
- Com base nas escolhas sobre quem entrevistar, o que mostrar ou citar de suas falas, qual ponto de vista você acha possível formar a respeito do que aconteceu?
- Você concorda com esse ponto de vista? Por quê?

- b) Em grupo, comparem o que investigaram, com base nestas e em outras questões que julgarem importantes:
  - Em que as coberturas das reportagens foram parecidas e em que foram diferentes?
  - O que a cobertura de cada reportagem permite concluir: que visão dos acontecimentos parece ter predominado na mídia?
  - Vocês concordam ou não com essa interpretação do fato? Por quê?

3. Interpretando o poema à luz de seu contexto de produção
- Releiam o poema e voltem a conversar entre vocês, anotando no caderno as conclusões a que chegarem. Depois, ouçam as respostas dos outros grupos e, com a mediação do(a) professor(a), procurem chegar a consensos.

- Considerando que o poema circulou depois do acontecimento relatado pelas reportagens, como vocês interpretam o uso da palavra **lama** entre os nomes das personagens?
- A que pode ser relacionada a palavra **desastre**, considerando o contexto em que o poema circulou?
- Releiam: “Mariana que morreu de desastre e não enlameava ninguém”.
  - Como vocês interpretam esse verso?
- O que vocês acharam dessa paródia feita por Dinho Fonseca com os versos de Drummond? Na opinião de vocês, que possíveis intenções o artista teve ao produzi-la e publicá-la nas ruas? Que importância vocês atribuem a essa ação poética?

#### Paródia

Obra literária, teatral, musical etc. que imita outra obra, geralmente para causar efeitos de humor e/ou criticidade.



WEBERSON SANTIAGO/ARQUIVO DA EDITORA

### Leitura 3

O poema que você acabou de ler foi publicado na rua pela técnica do lambe-lambe. Para saber mais sobre essa técnica, leia o texto a seguir.

#### Antes da leitura

- No *site* de que instituição esse texto foi veiculado? Onde é possível localizar essa informação?
- Você sabe que causas e ações são típicas dessa instituição? Caso não saiba, busque informações em *sites* seguros.
  - Com que possíveis intenções essa instituição pode ter publicado esse texto?
- O que o título do texto revela sobre o gênero em que ele está escrito? Com base nisso, o que você espera encontrar no texto?

169

#### 3a. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP48)

Resposta pessoal. Professor(a), dialogando com as interpretações realizadas pelos(as) estudantes, faça, se necessário, problematizações que os(as) ajudem a perceber que a lama vai se colocando entre as pessoas, como se fosse uma ruptura, o que pode ser uma sugestão poética de como a vida delas ficou tomada pela lama, causando isolamentos e a fragmentação de vínculos, com perdas de pessoas, inclusive.

#### 3b. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP54)

Espera-se que os(as) estudantes percebam que se refere ao rompimento da barragem da mineradora Samarco, a serviço da empresa de mineração Vale.

3c. Resposta pessoal. Professor(a), com base nas inferências dos(as) estudantes, promova, se necessário, a percepção de que, ao afirmar que “Mariana não ‘enlameava’ ninguém”, o verso sugere que há outras pessoas responsáveis pela lama.

#### 3d. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP44, EF89LP32)

Respostas pessoais. Professor(a), com base nas opiniões dos(as) estudantes, ajude-os(as) a perceberem, se preciso, que a paródia provoca reflexão e perspectiva crítica acerca da tragédia que ocorreu em Mariana. É, assim, uma ação poética que busca despertar reflexão nas pessoas sobre esse problema causado ao ambiente.

#### Leitura 3

#### HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP21, EF69LP49)

Professor(a), sugerimos que você trabalhe essa leitura processualmente. Antes dela, apoie os(as) estudantes a levantarem elementos do contexto de produção (autor, aspectos do gênero, possíveis intencionalidades da produção), promovendo breve roda de conversa com as questões propostas. Para a leitura, seria interessante pedir a participação de leitores(as) da turma que sirvam de modelo para os(as) demais estudantes.

#### Antes da leitura

- No *site* da Greenpeace, conforme a indicação da fonte.
- Resposta pessoal. Professor(a), dialogando com os conhecimentos prévios da turma incentive, se necessário, buscas de informações sobre a instituição, lembrando como fazer buscas com filtros (uso de palavras-chave) e considerando fontes da própria instituição ou de outras seguras. Garanta a compreensão de que se trata de instituição não governamental com ativismo em defesa do meio ambiente.
  - Espera-se que os(as) estudantes façam a inferência de que o lambe-lambe é uma forma de intervir nos espaços públicos e que esse é um tema que interessa à própria instituição Greenpeace, já que ela faz ativismo em espaços públicos defendendo o meio ambiente.

3. Espera-se que os(as) estudantes percebam que se trata de um “guia” sobre o lambe-lambe, de modo que o leitor pode esperar explicações sobre o que é essa técnica e, principalmente, sobre como fazê-la. Professor(a), aproveite essa questão para marcar o caráter instrucional desse gênero, com predomínio do conteúdo temático “ensinar a fazer”, como acontece em outros gêneros com predomínio dessa tipologia: as receitas, as regras de jogos, os tutoriais, entre outros.

4. Resposta pessoal. Professor(a), aproveite essa questão para destacar como os subtítulos organizam o texto e tornam a consulta do leitor mais prática.

4. Corra os olhos pelo texto: os subtítulos confirmam suas hipóteses?

**Guia prático de como fazer lambe-lambes em sua cidade**

Um lambe-lambe é um cartaz com conteúdo artístico e/ou crítico colado em espaços públicos. É uma forma de intervenção criativa na sua cidade, com o poder de despertar as pessoas para reflexões que em geral não estão presentes no nosso dia a dia.

O que diferencia o lambe-lambe de uma propaganda qualquer colada por aí é seu conteúdo. Os lambe-lambes não têm conteúdo comercial. [...]

Todo cidadão tem o direito de se manifestar e protestar livremente. É um direito garantido pela Constituição Federal. E colar lambe-lambe é um jeito pacífico e poético de expressão.

Sobre a ação de colar mensagens em si, as pessoas podem vir a ser responsabilizadas por desobediência (art. 330 do Código Penal), desacato (art. 331 do Cód. Penal) ou resistência (art. 329 do Cód. Penal), dependendo do trato com a polícia. Em alguns casos, as pessoas também podem ser responsabilizadas por dano (art. 163 do Cód. Penal), dependendo de onde e como a mensagem for afixada.

Cada cidade tem sua própria lei para definir regras e penalidades relacionadas ao uso de comunicações impressas aplicadas no espaço urbano, conhecidas muitas vezes como Lei da Cidade Limpa. Em geral, essas leis não abordam os casos de manifestações de ideias sem conteúdo comercial e se aplicam apenas à publicidade. No entanto, é sempre recomendável verificar a lei específica da sua cidade antes de sair colando seu lambe.

**Onde vale colar?**

Em espaços públicos, postes, pontes, lixeiras, paredes de locais abandonados e muito degradados em que colar um lambe pode trazer cor e graça para a quantidade de cinza em nossas cidades. [Mas, atenção, a colagem está condicionada à prévia autorização do órgão governamental responsável.]

Nos espaços privados, como muros e portões, é necessário pedir autorização ao dono ou responsável. Dependendo da mensagem e do dono do muro, o ato de pedir para colar seu lambe pode ser autorizado e ainda render uma bela conversa. Se a pessoa não topa, respeite. Todos têm o direito de dizer não.

Vale lembrar que o lambe é como um adesivo. E a sua cola é feita em geral com água, farinha de trigo ou polvilho, ou ainda com cola branca. Todos os ingredientes possíveis têm pouco potencial de gerar estragos severos e permanentes na superfície colada.

**Onde NÃO vale colar?**

Espaços que contenham sinalização de trânsito ou mesmo informações úteis ao cidadão. Vidros de carro, latarias de carro,



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTE/ARQUIVO DA EDITORA

WEBERSON SANTIAGO/ARQUIVO DA EDITORA

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

vitruínas, espaços privados sem autorização, como fachada de casa e lojas, bancos 24 horas, fachadas de prefeituras e órgãos públicos, como o patrimônio da União, Estado, Município, empresa concessionária de serviços públicos ou sociedade de economia mista e principalmente aquele muro branquinho, recém-pintado.

A cidade é um espaço em disputa com ideias muitas vezes divergentes sobre a melhor forma de atuar no espaço público. O ato de colar um lambe-lambe deve propiciar uma conversa saudável sobre qual modelo de cidade queremos, e de jeito nenhum gerar mais animosidade nessa disputa de ideias.

### Como preparar seu lambe-lambe?

#### Papel

O tamanho ideal para lambe-lambe é o A3, que fica suficientemente visível e cabe mesmo em espaços reduzidos, como postes e lixeiras. Mas você pode considerar formatos maiores, se tiver conseguido autorização para colar num muro grande, por exemplo.

O papel não pode ser feito em impressora jato de tinta, senão, durante a aplicação da cola, sua mensagem vai ficar borrada. O melhor são impressoras a *laser* ou *offset*. Vale também ir a uma gráfica perto da sua casa com o pdf na mão e explicar a finalidade da impressão. Às vezes, sai bem mais barato.

Além disso, o papel não pode ser muito grosso, pra não ficar difícil de colar. O ideal é uma gramatura de 75 g/m<sup>2</sup> ou 90 g/m<sup>2</sup>.

#### Cola

Há várias maneiras de preparar a própria cola. As caseiras são feitas com polvilho doce ou farinha de trigo, água e vinagre. No lugar de polvilho, vale usar amido de milho (comercialmente conhecido como maisena), goma para tapioca ou até mesmo farinha de trigo, só precisando acertar a medida.

Outra maneira é preparar com cola branca. Para cada 2 partes de água, use uma de cola branca escolar líquida. Cada litro de cola branca rende 3 litros de cola pra lambe. Essa quantidade é suficiente para colar cerca de 200 cartazes no formato A3. [...]

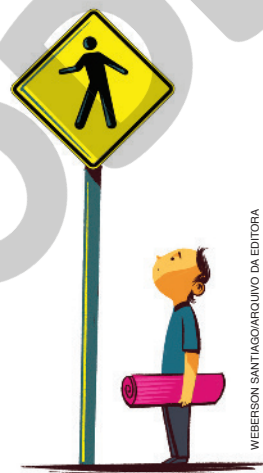
#### Como aplicar?

Adquira uma brocha, pincel grande, rolinho de espuma de pintar parede. Valem até essas esponjas macias de lavar louça.

Coloque o preparado de cola em garrafa PET ou balde ou pote de sorvete de 2 litros ou qualquer outro recipiente fácil de transportar. O que vale é reaproveitar coisas que você já tenha em casa e que sejam reutilizáveis.

Aí é só botar bastante cola em todas as superfícies. No verso do papel e na superfície onde você vai colar e, depois de aplicado, é bom passar a brocha, rolinho ou esponja por cima do cartaz também. O cartaz fica realmente todo lambido de cola e água. Tem que ficar bem grudadinho.

Leve sempre um pano pra umedecer com água e limpar o excesso de cola do entorno, e eventualmente limpar o chão onde a cola respinga. Esse é um jeito também de evitar sujeira desnecessária.



WEBERSON SANTIAGO/ARQUIVO DA EDITORA

## Primeiras impressões

1. Espera-se que os(as) estudantes percebam que seja conteúdo artístico e com posicionamentos críticos.
2. Em espaços públicos.
3. A intenção de quem faz esse tipo de intervenção é “despertar as pessoas para reflexões que em geral não estão presentes no nosso dia a dia”.

## O texto em construção

Professor(a), sugerimos que os(as) estudantes trabalhem em duplas na discussão e na resolução destas questões, que tratam de aspectos da textualidade do guia, com especial atenção à intencionalidade da citação do discurso legal e a questões de apreciação ética, fazendo relações com os poemas lidos ao longo do capítulo. Oriente os(as) estudantes a retomarem e a lerem passagens do guia e dos poemas para analisar o que se pede.

### 1. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP20, EF89LP17)

Foi citada a Constituição Federal, na defesa do direito que os cidadãos têm de se manifestar e protestar livremente; os artigos 163, 329, 330 e 331 do Código Penal, para configurar situações em que o lambe-lambe pode ser tipificado como crime.

**2a.** Espera-se que os(as) estudantes percebam sentidos afins ao confronto exagerado, desrespeitoso, rancoroso de ideias, sem abertura para o diálogo.

**2b.** Resposta pessoal. Professor(a), incentive os(as) estudantes a usar argumentos nas apreciações que trouxeram sobre os discursos que costumam aparecer nos espaços públicos por onde eles circulam.

### 2c. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP21)

Resposta pessoal. Professor(a), dialogando com as opiniões dos(as) estudantes, promova reflexões sobre como os posicionamentos dos textos, um mobilizando para a poesia e outro promovendo perspectiva crítica acerca da tragédia de Mariana, trazem, esteticamente, questões que não ferem direitos humanos, tampouco suscitam desrespeito a outras ideias e posições, pelo contrário, exercem o direito constitucional de se manifestar e protestar de forma crítica, criativa e ética e em temas de interesse para o bem comum.

ANDERSON DE ANDRADE  
PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

### Espalhe por aí

Fotografe, compartilhe nas redes sociais, fale sobre isso, convide seus amigos a lambe a cidade com você, estimule as pessoas a participar de forma criativa em debates de relevância pública!

E divirta-se! Sempre.

GREENPEACE. **Guia prático de como fazer lambe-lambes em sua cidade.** 20 dez. 2013. Disponível em: <https://www.greenpeace.org/archive-brasil/pt/Documentos/Guia-pratico-de-como-fazer-lambe-lambes-em-sua-cidade/>. Acesso em: 20 maio 2022. (Fragmento adaptado).

## Primeiras impressões

1. Que conteúdo é próprio de um lambe-lambe?
2. Onde os lambe-lambes são colados?
3. Qual é a intenção de quem faz esse tipo de intervenção artística?

## O texto em construção

- Organize-se em dupla e converse com um(a) colega sobre as questões a seguir. Elas foram pensadas especialmente para você perceber com que intencionalidades textos legais são citados no guia e para você refletir sobre questões da ética sobre a publicação de poemas nos espaços públicos.

1. Identifique os diferentes textos legais citados e, se for o caso, os seus artigos. Eles são citados para explicar que direito e que possibilidades de tipificação como crime?
2. Releiam: “A cidade é um espaço em disputa com ideias muitas vezes divergentes sobre a melhor forma de atuar no espaço público. O ato de colar um lambe-lambe deve propiciar uma conversa saudável sobre qual modelo de cidade queremos, e de jeito nenhum gerar mais animosidade nessa disputa de ideias”.
  - a) Vocês sabem o que significa a expressão “animosidade de ideias”? Com base no contexto em que ela foi usada, o que se pode inferir sobre seus sentidos?
  - b) Nos espaços pelos quais vocês circulam, costumam aparecer em muros, postes e calçadas discursos que provocam a animosidade de ideias?
  - c) Vocês avaliam que as intervenções poéticas que vimos neste capítulo – o poema em estêncil, do Coletivo Transverso, e o poema em lambe-lambe, de Dinho Fonseca – promovem pontos de vista interessantes para a disputa de ideias que circulam em muros, calçadas e postes de cidades? Vocês consideram que eles estão dentro do direito constitucional citado no Guia? Por quê?



WEBERSON SANT'AGO/ARQUIVO DA EDITORA

## Oficina de leitura e criação

### Intervenção poética: poemas mudando sentidos de nossos caminhos

Você já tinha parado para pensar em como a cidade é um espaço de publicação e circulação de textos? Que tal experimentar intervir com poesia no entorno escolar?

#### Condições de produção

##### ■ O quê?

Curadoria de poema; produção de um poema, com extensão de um a três versos, inspirado no texto escolhido; intervenção poética nos espaços públicos do entorno escolar, com publicação do poema produzido por estêncil ou lambe-lambe.

##### ■ Para quem?

Para a própria turma, de forma que ela possa:

- conhecer mais poetas e poetisas e seus poemas e fazer curadoria de poema;
- experimentar a autoria coletiva, na produção de poema breve que permita relações de sentido com o poema escolhido (intertextualidade);
- planejar e fazer intervenção poética em espaços do entorno escolar, publicando os versos produzidos por estêncil ou por lambe-lambe.

#### Como fazer?

##### 1. Definindo o lugar e o modo de publicação

- a) Com o(a) professor(a), decidam quais locais são mais interessantes para vocês fazerem intervenções poéticas com versos.
- b) Analisem qual técnica é mais adequada: o uso de moldes e tinta lavável (publicação por estêncil) ou o uso de lambe-lambe.
- c) Analisem com quem será interessante conversar previamente sobre os sentidos da atividade e pedir apoio para isso.
- d) Que aspectos éticos e legais precisam ser observados? Revejam se as orientações do “Guia prático de como fazer lambe-lambes em sua cidade” poderão apoiar vocês nessa discussão.
- e) De quais recursos vocês precisarão? Vocês já possuem todos os conhecimentos necessários ou precisam consultar tutoriais?
- f) Como podem fazer a manutenção da intervenção, seja restaurando a impressão no caso da técnica do estêncil, seja substituindo os lambe-lambes quando já estiverem danificados?

## Oficina de leitura e criação

### Intervenção poética – poemas mudando sentidos de nossos caminhos

**HABILIDADES FAVORECIDAS**  
(EF08LP04, EF67LP23, EF67LP22, EF67LP31, EF69LP46, EF69LP49, EF69LP51, EF69LP54, EF69LP55, EF69LP56, EF89LP24, EF89LP33, EF89LP36, EF89LP37)

Professor(a), nesta oficina, os(as) estudantes poderão ampliar o repertório de leitura de poemas da tradição brasileira, investigando o trabalho de poetas e poetisas, de diferentes temporalidades, de modo que possam fazer curadoria de um poema; experimentar a autoria coletiva, na produção de poema breve que permita relações de sentido com o poema escolhido (intertextualidade); planejar e fazer intervenção poética em espaços do entorno escolar, publicando os versos produzidos por estêncil ou por lambe-lambe. A definição das condições de produção será uma oportunidade privilegiada para você promover o protagonismo deles(as); para isso, procure valorizar as ideias de todos(as) e, ao mesmo tempo, trazer problematizações para que analisem os diferentes aspectos e implicações dessa produção. Sugerimos que dialogue com os gestores de sua escola, mobilizando a compreensão e o apoio deles para a atividade. Além disso, vale a pena incentivar a participação das famílias, de modo que acompanhem e contribuam para o processo. Preveja os recursos necessários para cada etapa.

**INTERDISCIPLINARIDADE:** a integração com a disciplina de Arte pode enriquecer a atividade, com o(a) professor(a) desse componente promovendo atividades de sensibilização do olhar para os espaços do contexto escolar ou nos processos de criação com as técnicas de estêncil e de lambe-lambe. Para a etapa I, sugerimos que você preveja como compor na sala de aula um painel com a curadoria de poemas da turma. Para a etapa II, um cuidado especial com a falsa autoria, valendo reiterar as mesmas orientações que você forneceu sobre sites confiáveis, na oficina anterior.

## Competência 9

Professor(a), observe com os(as) estudantes como deverão trabalhar em colaboração, exercendo a empatia e o diálogo, para tomarem decisões conjuntas durante todo o processo de construção de conhecimentos, planejamento e execução da intervenção poética.

### Oficina de leitura e criação

#### 2. Conhecendo outros poetas e outras poetisas e fazendo a curadoria de um poema

- a) Reúna-se com mais três colegas e façam buscas em *sites* seguros, preferencialmente ligados a universidades e/ou instituições de cultura, sobre poetas e poetisas da literatura brasileira, de diferentes tempos. Se preferirem, poderão investigar uma destas nossas sugestões:

Bruna Beber	Paulo Leminski	Ferreira Gullar	Sérgio Vaz
Castro Alves	Carlos Drummond de Andrade	Adélia Prado	Elisa Lucinda
Manuel Bandeira	Cecília Meireles	Arnaldo Antunes	Manuel de Barros
Augusto dos Anjos	João Cabral de Melo Neto	Conceição Evaristo	Mel Duarte

Depois de selecionarem fontes confiáveis de pesquisa, façam leituras breves, procurando identificar:

- quando e onde vive(u) a poetisa ou o poeta;
- quais são os temas e os estilos de sua poesia;
- um ou dois poemas de cada autor(a).

Agora, é o momento de decidir, entre vocês, qual será o(a) autor(a) escolhido(a). Depois de tomar contato com diferentes autores e autoras de poesia, discutam e negociem a escolha de um(a).

Reflitam sobre as razões da escolha de vocês e façam anotações no caderno:

- O que vale a pena indicar, de maneira resumida, sobre a biografia (a história de vida) do poeta ou da poetisa; sobre o tempo em que escreveu ou escreve sua poesia; sobre seu estilo, os temas que costuma abordar, suas preocupações poéticas?
  - O que desperta maior interesse na poesia desse(a) autor(a)? Por quê?
- b) Façam novas investigações, procurando aprender mais sobre esse recorte definido por vocês.
- c) Releiam vários poemas do(da) autor(a) escolhido(a), conversem sobre esses trabalhos e escolham um para reler e compreender com mais profundidade: analisem o ritmo e a sonoridade que o texto sugere;





verifiquem se há ou não rimas, o uso da linguagem figurada (metáfora, comparação, assonância, aliteração etc.); identifiquem os efeitos que o texto causa e as imagens que ele sugere. Investiguem também o que pensam outros leitores desse poema, pesquisando vídeos em canais de literatura. Levantem informações sobre o livro (local, editora e, ano) no qual o poema foi publicado pela primeira vez.

Publiquem o poema escolhido em um painel na sala de aula, de modo que todos(as) possam conhecer as escolhas feitas e o resultado seja a curadoria de poemas da turma.

Procurem conversar com os outros grupos sobre as escolhas feitas por vocês e por eles.

### 3. Criando o poema de vocês

a) Releiam o poema escolhido e discutam:

- O que esse poema nos diz?
- Que verso e que palavras dentro dele expressam melhor aquilo que ele diz?

b) Planejem o poema de vocês:

- Que ideias, sensações e reflexões queremos causar em quem o lerá em um espaço público?
- Vamos tratar de alguma questão contemporânea?
- Que palavras usaremos do poema escolhido?
- Com que outras as combinaremos para alcançar os efeitos de sentido que queremos?
- Vamos usar a variedade culta ou teremos também palavras de outras variedades? Nesse caso, o que queremos expressar com isso?
- Considerando a técnica de publicação escolhida pela turma e pelo(a) professor(a) – estêncil ou lambe-lambe –, vamos decidir quantos versos terá o poema (sugerimos entre um e três) e qual a quantidade de palavras em cada verso (sugerimos entre uma e cinco).
- Como queremos distribuí-las na folha A3 (no caso do lambe-lambe) ou no pedaço de muro/poste/calçada/escada etc. que usaremos (no caso do estêncil)?
- Que tipo de letra usaremos?
- Que cores e com que intenções?

c) Produzam o texto:

- Considerem os critérios da ficha de apoio à produção e à avaliação de versos para intervenção poética.
- Usem um editor de textos ou uma folha de rascunho e façam várias combinações, até alcançarem a que mais expressa as intencionalidades planejadas por vocês.
- Busquem equilíbrio e intencionalidade na distribuição das palavras no espaço que terão.

### 3b. Competência 9

Professor(a), comente com os(as) estudantes que a intervenção será também uma forma de intervir nas disputas entre discursos veiculados nos espaços públicos e que por isso precisam considerar o que produzirão por meio da arte: o respeito à diversidade de pessoas que transitam por esses espaços, suas diferentes identidades e valores culturais, com promoção do respeito aos direitos humanos e valorização da diversidade, sem preconceitos de qualquer natureza.

- Avaliem os resultados e peçam a opinião do(a) professor(a). Caso necessário, façam ajustes.
- Se a opção da turma for pela utilização de estêncil, usem a folha impressa como orientador para a composição. Para a composição nos espaços em que farão a intervenção, vocês poderão usar moldes vazados prontos de letras, com tamanho aproximado ao que planejaram.
- Se a opção for pela colagem de lambe-lambe, imprimam ou tomem as outras providências que acordaram.

#### 4. Fazendo a intervenção

Com base nas questões éticas e estéticas que discutiram, publiquem os versos e procurem dialogar com as pessoas que passam e observarem os poemas, buscando saber o que elas acharam dessa mudança no caminho delas, o que pensam de haver poesia nos espaços públicos e por quê.

Façam fotografias e divulguem as produções de vocês nas redes sociais de que fazem parte.

### Avaliando

Ficha de apoio à produção e à avaliação da intervenção poética – poemas mudando os sentidos de nossos caminhos
<b>O texto atendeu aos critérios de:</b>
<b>1. Adequação à proposta</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzimos um poema que dialoga (intertextualidade) com o poema que escolhemos e com os efeitos de sentido que desejamos provocar nas pessoas que o lerem no caminho?</li> </ul>
<b>2. Atenção às características estudadas do gênero e ao trabalho de linguagem feito nele</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O poema é breve, com verso(s) curto(s), adequado para ser lido por quem passa e para ser publicado por estêncil ou lambe-lambe?</li> </ul>
<b>3. Construção da coesão/coerência do texto (textualidade)</b>
a) Trabalhamos palavras que permitem ao leitor que conhece o poema escolhido perceber a relação de sentidos que estamos propondo entre os textos?
b) A escolha de letras, cores e disposição das palavras na folha/espaço foi feita com intencionalidade, alcançou o resultado estético que vocês queriam?
<b>4. Uso das normas e convenções da norma culta escrita e de outras variedades da Língua Portuguesa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A escolha de palavras (léxico) e a combinação entre elas foram feitas de acordo com a variedade que usaram?</li> </ul>

### 5. Quanto à colaboração e à comunicação no grupo

- a) Buscamos nos entender de modo respeitoso e interessado na aprendizagem colaborativa, nos ouvindo com interesse e abertura para a opinião do(a) outro(a)?
- b) A produção representa um processo coletivo?

Conheça uma intervenção feita com a combinação de versos e grafite com base em um poema de Paulo Leminski.



Múltiplo Leminski, Ecomuseu de Itaipu, junho de 2013. Grafite: Paulo Ito.

#### O que levo de aprendizagens deste capítulo

1. Que mudanças você percebe que houve na relação que você tinha com a poesia? Por que acha que isso aconteceu?
2. O que achou de ter conhecido alguns poemas da literatura brasileira? E de produzir poema em diálogo com ele para intervir em espaços de seu contexto escolar?
3. O que avalia que pôde aprender e desenvolver com isso?
4. Escreva um parágrafo em seu caderno, autoavaliando-se.
5. Pretende colocar mais poesia em suas práticas de leitura?
6. Que tal buscar um livro do(a) autor(a) que escolheu e conhecer outros poemas dele(a)?

## Galeria

**HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP20, EF69LP06, EF69LP10, EF69LP46, EF69LP54, EF89LP32, EF89LP33)**

Professor(a), esta seção favorece a autonomia em práticas contemporâneas no campo artístico-literário: fazer a curadoria de *raps* que apresentam intertextualidade com o poema de Drummond e experimentar o lugar de comentador crítico dessas produções. Para isso, farão investigação e análise de *raps*, roteirizarão, produzirão e gravarão comentários, editarão e publicarão suas *playlists* em redes sociais. Você também pode promover a atividade em sala de aula, de forma colaborativa, com os(as) estudantes reunidos em grupos de trabalho. Nesse caso, importa ter navegação na internet e recursos de gravação (*smartphone* ou computador com microfone). Para salvar as gravações em MP4, você pode abrir uma pasta em um *drive*. Para a edição dos áudios e “encaixe” das reproduções dos *raps*, há *softwares* de uso gratuito com tutoriais na internet. Além de se apoiar em saberes que possivelmente alguns estudantes já tenham, a consulta a editoriais pode ser em si situação de aprendizagem colaborativa e de letramento da turma.

**INTERDISCIPLINARIDADE:** Promova parceria com o(a) professor(a) de Arte para uma oficina de apreciação de *raps* e de produção de *beats*, com foco no desenvolvimento de habilidades ligadas ao eixo música (EF69AR16, EF69AR17, EF69AR18, EF69AR19, EF69AR20, EF69AR21, EF69AR22, EF69AR23).

### Uma pedra na sua *playlist*

**HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP44, EF69LP55)**

Professor(a), coloque em discussão a importância de conhecermos e respeitarmos a arte periférica, como expressão de identidades, valores e culturas, contribuindo para o desenvolvimento da **competência 9** para o **fortalecimento de uma cultura de paz**.

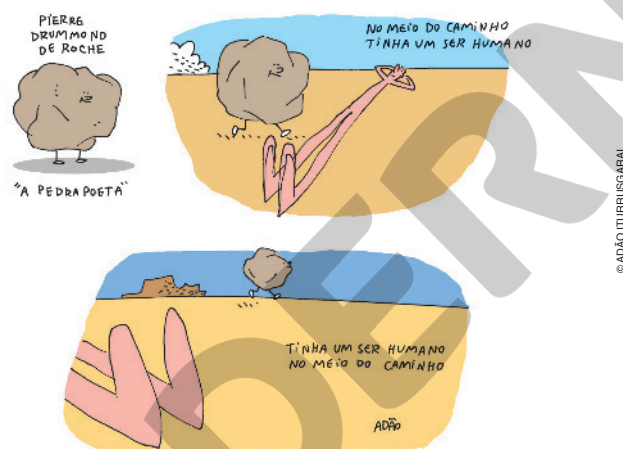
Problematize com a turma o uso de variedades linguísticas no *rap* e até mesmo ocorrência de palavrão, caso esse tema surja na curadoria dos(as) estudantes. Comente que essas escolhas contribuem para criar verossimilhança (verdade) no discurso artístico e concorrem para efeitos de sentidos no contexto dos versos. Retome o conceito de adequação do uso de variedades linguísticas e problematize em que contextos e outras situações comunicativas esses usos não seriam adequados, como nas interações com os(as) colegas de escola em um grupo de trabalho.

## GALERIA

### Uma pedra que não para de rolar na arte e na cultura

Você já sabe que o poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade, provocou mudanças na forma de fazer poesia, causou polêmica e se tornou muito conhecido na cultura e nas artes brasileiras.

Desde que foi lançado, muitos leitores o têm atualizado, inclusive, em processos de criação com outras artes e linguagens. Observe na tirinha a seguir como o cartunista inverte a perspectiva, tomando a pedra como personagem central e, assim, brincando com a relatividade dos pontos de vista. Analise também como a tirinha brinca com o peso que o poeminha teve na carreira do poeta: **Pierre Drummond de Roche**, nome da personagem pedra, brinca com o sobrenome do escritor e com palavras francesas: **pierre** (pedra) e **roche** (rocha).



ITURRUSGARAI, Adão. Folha de S.Paulo, Folhinha, 9 jan. 2016.

### Uma pedra na sua *playlist*: Drummond no rap

No *rap* nacional, artistas como Gabriel O Pensador, Criolo, Cesar MC, entre outros, tomaram o poema de Drummond como mote de criação para seus versos.

Que tal conhecer esse diálogo entre o *rap* e o poema e se colocar nele, por meio de uma *playlist* comentada?

#### Como fazer?

1. Combine palavras-chave e busque em canais seguros de música *raps* que estabelecem a intertextualidade com os versos de “No meio do caminho”.

2. Ouça e escolha quais você quer na sua *playlist* comentada. Reflita sobre os motivos dessa escolha.
3. Investigue mais sobre quem é o(a) artista e qual sua importância no *rap* nacional.
4. Analise os *raps* escolhidos:
  - Que palavras ou versos do poema de Drummond são citados?
  - Que outros sentidos essas palavras ou versos provocam no contexto do *rap*?
  - Que tema é assim colocado em discussão?
  - Que ponto de vista crítico é sugerido sobre esse tema?
  - Como são o *beat* e o *flow*: contribuem para expressar esse ponto de vista crítico?
5. Com base nesse esquema, roteirize os seus comentários em sua galeria:

Saudação aos ouvintes (pense no público com o qual você quer compartilhar a *playlist* e use linguagem adequada para esse contexto).

Apresentação de si mesmo(a) e dos critérios que você usou na curadoria dos *raps*.

Comentário sobre o *rap* escolhido: Como ele recria os versos de Drummond? Que reflexões críticas provoca com isso?

Reprodução do *rap* escolhido.

Encerramento, mobilizando o público para conhecer mais outros poemas de Drummond e o *rap*.

6. Ensaie bem seu comentário e, com apoio do(a) responsável ou do(a) professor(a), grave-o e salve-o em um editor de áudio.
7. Intercale as partes gravadas com a reprodução dos *raps* escolhidos.
8. Salve sua *playlist* em uma nuvem e, com apoio do(a) responsável, compartilhe-a pelas redes sociais.

### Clipe

#### O que é *rap*?

Ligado à cultura do *hip-hop*, o *rap* (ritmo e poesia) é um estilo musical que nasceu nas culturas juvenis das periferias das grandes cidades. Os versos rimados são acompanhados de um *beat* (a batida instrumental), em melodia que valoriza a palavra poética e faz dela instrumento de reflexão sobre problemas histórico-sociais, como o racismo, a violência, a falta de direitos básicos.

## Literatitudes

### Três perspectivas sobre “No meio do caminho”

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP22, EF69LP34, EF89LP27, EF89LP32)

Professor(a), lembre com a turma a experiência já realizada no capítulo anterior com a rotação por estações. Destaque o que foi positivo e o que poderão aprimorar agora, especialmente quanto à interação e à colaboração. Para isso, repactue a importância de que cada grupo defina pessoas responsáveis na colaboração: mediador e escriba. Problematize também como podem dialogar de forma respeitosa, com liberdade de pensar e opinar de maneira diferente, mas fazendo processo com os outros colegas). Divida a turma em seis grupos e monte três estações (duas para cada tema). Os textos exigem progressivamente maior fôlego de leitura, por isso sugerimos: 10 minutos na estação 1; 15 minutos na estação 2; 20 minutos na estação 3. Oriente a turma a analisar a fonte, para que compreendam o texto em seu contexto de produção. Na estação 1, uma charge publicada em 1969, o cartunista se vale de uma hipérbole imagética e de uma metonímia: a pedra ganha dimensão exagerada e é nomeada com o nome do poeta. A personagem, uma caricatura do poeta, observa a pedra sem poder prosseguir. Assim, o texto faz, pela linguagem do cartum, uma crítica figurada e negativa ao poema, como se ele colocasse um limite na trajetória de Drummond. Na 2, um fragmento de tese, em que a autora analisa como o poema contrariou a expectativa e o gosto da crítica da época e exemplifica com paródia que circulou na imprensa. Já na 3, uma resenha sobre a obra **Uma pedra no meio do caminho: a biografia de um poema**, em que a autora destaca a atitude do poeta diante das críticas (nunca responder a nenhuma) e defende a opinião de que os versos continuam resistindo às possibilidades de fazer sentido. Seria interessante garantir um computador em cada estação para os registros do escriba.

## LiTERatitudes

### Biografia para um poema

Você achou estranho o título acima? Isso é sinal de que aprendeu bem o que é o gênero *biografia*: relato sobre a história de vida de uma pessoa, destacando aspectos interessantes de suas realizações, estabelecendo relações com o momento histórico e com aspectos da cultura.

Para brincar com a ideia de que seu poema teve tanta importância, Carlos Drummond de Andrade organizou uma biografia para seu poema. Sobre isso, leia a resenha a seguir:

#### A biografia da pedra no meio do caminho

Carlos Drummond de Andrade (1902-1987) costumava dizer que, se cometesse um crime, bastava sumir e reaparecer apenas dez anos depois, e então o crime estaria prescrito, mas que, em relação ao poema *No Meio do Caminho*, escrito em fins de 1924, podiam se passar 50 anos e ele nunca deixaria de ser julgado.

Tal noção o levou, ao longo de toda a vida, a recortar e guardar cada crítica, comentário e charge feitos sobre os versos “No meio do caminho tinha uma pedra / tinha uma pedra no meio do caminho...”, publicados na **Revista de Antropofagia**, em 1928, e dois anos depois incluídos em seu livro de estreia, **Alguma Poesia**.

O resultado desse esforço de compilação o poeta mineiro trouxe a público em 1967, ao lançar **Uma Pedra no Meio do Caminho – Biografia de um Poema**. Era uma resposta irônica às vésperas dos 40 anos daquela primeira publicação – com isso, o escritor devolvia aos leitores a leitura que eles haviam feito de seu trabalho.

O livro que o Instituto Moreira Salles lança hoje, no Rio, em homenagem aos 80 anos de *Alguma Poesia*, é uma edição ampliada da *Biografia de Um Poema*. O trabalho ficou a cargo do poeta Eucanaã Ferraz, que contou com a ajuda de Drummond para a nova edição – mesmo depois de publicar a biografia, o poeta continuou, talvez por costume, a arquivar a fortuna crítica relativa a **No Meio do Caminho** – e incluiu, ao final, uma “biografia da biografia”, com as resenhas sobre o título de 1967.

Fonte: COZER, Raquel. A biografia da pedra no meio do caminho. *O Estado de S. Paulo*, 24 nov. 2010. (Fragmento).



Reedição do livro **Uma pedra no meio do caminho: biografia de um poema**.

Como você leu, a “biografia” organizada por Drummond é, na verdade, uma curadoria de fontes que vão compondo a história da recepção do poema. Isto é: artigos, resenhas, charges, ensaios etc. que trazem pontos de vista de leitores especializados e não especializados sobre o poema. O livro é, assim, uma fonte bem interessante para uma pesquisa do tipo “estado da arte” do poema.

Que tal experimentar com os(as) colegas o procedimento desse tipo de pesquisa, conhecendo e comparando perspectivas críticas sobre o poema “No meio do caminho”?

### Três perspectivas sobre “No meio do caminho”

Você participará de uma rotação por estações. Em cada uma delas, poderá apreciar criticamente um ponto de vista crítico sobre o poema de Drummond.

#### Organizando a interação dos grupos de trabalho

Em cada estação, vocês precisarão decidir quem será:

O **mediador**, isto é: o(a) estudante que passará a palavra para os(as) demais, garantindo que todos(as) falem.

O **escriba**, isto é: quem ficará responsável por resumir e registrar as conclusões a que o grupo chegou.

Além disso, cada um(a) deve fazer, na **Galeria**, anotações pessoais, registrando o que considerar mais significativo na análise dos textos que serão objeto de análise e discussão, em cada estação.

#### As estações de aprendizagem

##### Estação 1: Charge

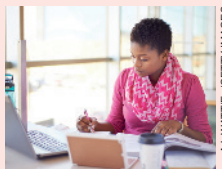


Charge do cartunista Vagn, publicada no **Jornal do Brasil**, em 1969.

Fonte: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Uma pedra no meio do caminho**: biografia de um poema. ed. rev. e aum. Organização de Eucanaã Ferraz. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2010.

#### Pesquisa em foco

O estado da arte consiste em um tipo de pesquisa bibliográfica de caráter panorâmico, isto é, uma visão geral, com visão crítica e analítica no balanço do conhecimento sobre um tema, uma obra, um conceito etc.



A.J. WATTE+/GETTY IMAGES

## Questões para a análise:

1. Que ponto de vista a charge traz sobre o poema na época: O poema favoreceria ou não a trajetória do escritor?
2. O que vocês observaram na charge para concluir isso?
3. E o que consideram mais criativo nas escolhas que o cartunista fez para sugerir esse ponto de vista?

## Estação 2: Fragmento de tese

No trecho a seguir, a pesquisadora cita e analisa trecho da obra organizada por Drummond: **Biografia de um poema**. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1967.

O poema possui elementos capazes de contrariar o ambiente de sua produção, porque utiliza uma temática entendida como imprópria para a poesia. Além disso, a repetição de versos em demasia era considerada um procedimento que empobrecia o poema. Esses elementos foram os responsáveis por causar justamente a quebra do horizonte de expectativas ao contrariar o gosto dos críticos da época, assim como reforçou os interesses dos que defendiam mais liberdade na escrita. Esta seção dedica-se a apresentar algumas das críticas negativas dirigidas ao poema e exemplificadoras da frustração das expectativas de seus leitores. Elas revelam as leituras caricatas ao poema, representando esse passado por meio do entendimento dos críticos do poema e do humor causado. Cada nova crítica suscitaria outras mais, e falar do poema tornou-se um vício.

[...] Hoje não se rima. Um cabra vai pela rua, tropeça por exemplo numa casca de banana, papagueia a coisa umas quatro ou cinco vezes e pronto! Está feito um poema:

*Eu tropecei agora numa casca de banana.*

*Numa casca de banana!*

*Numa casca de banana eu tropecei agora.*

*Caí para trás desamparadamente,*

*E rasguei os fundilhos das calças!*

*Numa casca de banana eu tropecei agora.*

*Numa casca de banana!*

*Eu tropecei agora numa casca de banana!*

GONDIN DA FONSECA, “Contra-a-mão. Os nossos atuais gênios poéticos”. *Correio da Manhã*, Rio, 26-8-1938.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Uma pedra no meio do caminho**: biografia de um poema. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1967. p. 33.



Essa crítica, relacionada à monotonia e repetição dos versos, utiliza a paródia. Esse procedimento mostra o modo cômico e debochado com que o poema algumas vezes foi recebido. Pela simplicidade temática e repetição abundante dos mesmos versos, o poema foi interpretado como expressão máxima do que os modernistas representavam para parte da sociedade da época.

Fonte: TRINDADE, Rosimery Santos. **Um pequeno experimento metacrítico: o poema da pedra** de Carlos Drummond de Andrade. 2012. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=30159@1#>. Acesso em: 15 abr. 2022. (Fragmentos).

### Questões para a análise:

1. Que ponto de vista a pesquisadora reconstrói nesse fragmento:
  - A recepção favorável (daqueles que defendiam mais liberdade na escrita da poesia)?
  - A recepção favorável ao poema (daqueles que tinham outras expectativas e gostos sobre a poesia)?
2. Qual texto a autora reproduz em seu estudo? Onde originalmente esse texto circulou?
3. A reprodução desse texto confirma ou não a ideia que ela defendeu antes? Por quê?

### Estação 3: Resenha

#### O Poeta, o Sentido e a Pedra

Não há leitor que desconheça esses versos. Escrito em 1967, “Uma Pedra no Meio do Caminho”, de Carlos Drummond de Andrade, é um poema (até hoje) amado e odiado. Entre o enigma e a tautologia, é ao mesmo tempo descartado como lixo e cultivado como joia. O melhor poema do modernismo, o pior poema do modernismo.

Sem narrativa ou lirismo, seus 10 versinhos, muitos dos quais se repetem, formam uma estranha topologia. Não há por onde o sentido caminhar, preso a essa bendita pedra, ele freia e retorna sobre si mesmo.

As críticas, assim como os elogios, não foram poucas, nem tímidas. Drummond, no entanto, nunca respondeu a nenhum deles. Não se justificou, nem defendeu sua criação. Ele os colecionou em um livro: “Uma Pedra no Meio do Caminho – a biografia de um poema”.

Um tomo de quase 400 páginas se ergueu sobre os 10 versinhos.

Quem se aventura à leitura, porém, logo se cansa. As explicações, assim como o esculacho, tornam-se nauseantes. Os comentários se

## Sala de aula invertida

Professor(a), lembre com a turma os procedimentos de filtro na busca (combinação de palavras-chave entre aspas associadas pelo uso do sinal + ), identificação de *sites* ligados a instituições de pesquisa, especialmente as revistas digitais mantidas por universidades. Ampliando repertórios, apresente plataformas de difusão de pesquisa, como a *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) ou a de periódicos da CAPES e simule buscas com a turma.

### LiTERatitudes

confundem e se empilham, um após o outro, após o outro, após o outro... até perderem o sentido. O resultado não é a soma das provas, é a surdez frente a tantos murmúrios. Ao fim, ficamos indiferentes às vaias (e aos elogios), que viraram barulho de fundo.

Fechamos o livro. O que resta?

O poema.

Seus 10 versinhos, que os comentários não solucionam ou diluem. “Uma Pedra no Meio do Caminho” sobrevive à contradição e ao tempo, e é a ele que voltamos, e voltamos e voltamos, sem cessar.

Se Drummond, aliás, houvesse confrontado os insultos, mais um viria ao seu encontro. A cada prova de verdade que ele emitisse, haveria uma contraprova, e outra e outra. Ao invés de calar a disputa, ele haveria erguido um estandarte para ela se apoiar.

[...]

Não, ele não fez nada disso, pois os poetas sabem, contrariamente aos bastiões da verdade assegurada, que o discurso não caminha apenas em linha reta – por contradição ou retificação – ele faz curva.

[...]

Sim, a palavra poética é intransigente, ela resiste à toda demanda de prova ou explicação. E é essa resistência da poesia que nos mostra que a sociedade não se faz somente pelo o senso comum. Ela pode se fazer sobre a pedra.

GENESINI, Leticia. O poeta, o sentido e a pedra. *Instituto da Psicanálise Lacaniana*, 22 abr. 2021. Disponível em: <https://ipla.com.br/conteudos/artigos/o-poeta-o-sentido-e-a-pedra/>. Acesso em: 17 abr. 2022.

#### Questões para a análise:

1. Que ponto de vista a resenhista traz sobre o conjunto de críticas favoráveis e desfavoráveis ao poema: elas são capazes de esgotar o poema?
2. Na opinião dela, o que sobra da polêmica em torno do poema?
3. O que você pensa sobre o ponto de vista defendido por ela? Por quê?

#### Sala de aula invertida: investigando a tradução do poema para outras línguas

Agora é com você: Usando palavras-chave, faça a busca de um artigo acadêmico que trate da tradução do poema “No meio do caminho” para outra(s) língua(s).

## Converse com a turma

Professor(a), garanta que diferentes estudantes tenham oportunidade de participar, especialmente os que você avalia que podem desenvolver mais a interação em situações de discussão e colaboração, com base no que você observa nas rodas realizadas antes. Oriente a turma a realizar registros pessoais na **Galeria**, resumindo o que construíram de conhecimentos.

Leia-o. Sublinhe as informações que você considerar mais importantes e resuma em sua galeria. Anote a fonte completa pesquisada, de acordo com a ABNT.

### Clipe

Como citar um artigo de acordo com a ABNT:

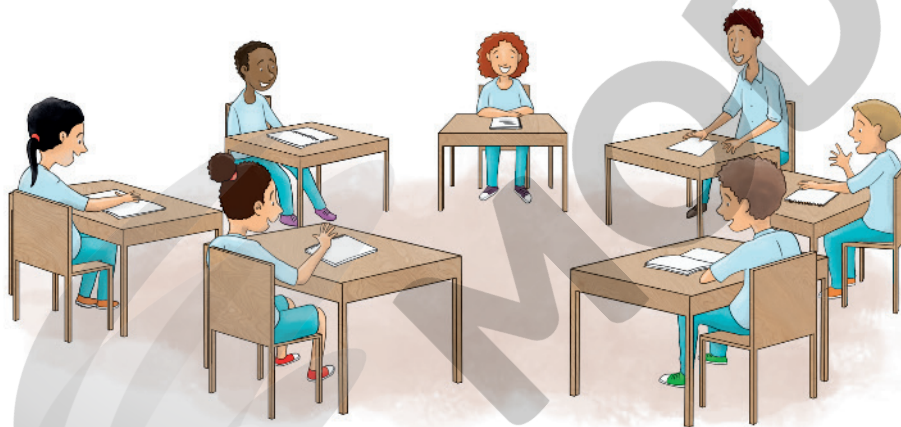
#### Modelo de referência

ÚLTIMO NOME, Primeiro nome do autor do artigo. Título do artigo. **Título da Revista**, local de publicação, volume do exemplar, número do exemplar, p. (página inicial e final do artigo), mês, ano de publicação. Disponível em: *link*. Acesso em: data de acesso.

### Converse com a turma

Com base no que você aprendeu nas estações e na pesquisa que fez, discuta com os(as) colegas e o(a) professor(a) sobre o estado da arte na recepção do poema "No meio do caminho":

1. O que causou um grande número de críticas negativas?
2. Como o autor se comportou diante das críticas?
3. Qual o alcance do poema em outras línguas?
4. Que desafios ele trouxe para os tradutores?



SIMONE ZIASCHI/ARQUIVO DA EDITORA

## CAPÍTULO 9

Competências gerais da Educação Básica: 1 e 2.  
Competência específica de Linguagens: 1.  
Competência específica de Língua Portuguesa: 2.

### HABILIDADES BNCC

(EF08LP06), (EF08LP09), (EF08LP11), (EF08LP12), (EF08LP13), (EF08LP14), (EF08LP15), (EF08LP16), (EF69LP05), (EF69LP29), (EF69LP36), (EF69LP55), (EF69LP56), (EF89LP27), (EF89LP29)

### Abertura do capítulo

O objetivo deste capítulo é mostrar o papel de algumas classes de palavras para a construção da coesão textual, tanto a coesão referencial (retomada de elementos) como a coesão sequencial (estabelecimento de relações lógicas entre as partes do texto).

Sugerimos que faça uma breve discussão sobre as questões propostas no box **O que você poderá aprender**, ajudando os(as) estudantes a recordarem o que sabem sobre as classes gramaticais citadas. Dedique especial atenção às conjunções, retomando o que aprenderam no **capítulo 1** sobre o emprego das palavras dessa classe como operadores argumentativos.

## Capítulo

# 9

## As classes de palavras na construção da coesão textual

### O que você poderá aprender

Você já conheceu diversas classes de palavras: substantivos, conjunções, pronomes, dentre outras. Elas são fundamentais para estabelecer uma relação importante no texto: a coesão.

1. O que é coesão textual? Qual sua importância para a construção do texto?
2. Como pronomes, substantivos e outras classes de palavras podem ser utilizados para gerar essa coesão?

### Coesão textual e classes de palavras

- O que você sabe sobre o físico Albert Einstein e sobre o cineasta e ator Charlie Chaplin? Troque ideias com o professor e com os seus colegas e, em seguida, leia o fragmento inicial de um livro sobre o trabalho de Einstein.

#### Bem-vindo à mente de Einstein

É uma daquelas histórias que passam de livro em livro, de biografia em biografia, e, embora ninguém saiba ao certo quanto há de verdade nela, é tão boa que ao menos merecia ser verdadeira. Então vamos lá novamente. Em 1931, Charlie Chaplin convida Albert Einstein para a estreia de seu mais recente filme, **Luzes da cidade**. Em Hollywood, conforme as duas estrelas – uma da arte e outra da ciência – caminham juntas, são reconhecidas por uma multidão, que passa a aplaudir-las fervorosamente. “Eles nos aplaudem”, disse Chaplin a seu convidado de honra, “eu porque todo mundo me entende e você porque ninguém o entende”. [...]

NOGUEIRA, Salvador. **Einstein**: para entender de uma vez. São Paulo: Abril, 2017.



O físico Albert Einstein e sua esposa Elsa com o cineasta e ator Charlie Chaplin (centro) na estreia do filme **Luzes da cidade** em Los Angeles, Califórnia, em 30 de janeiro de 1931.

186

### Converse com a turma

Para que os(as) estudantes compreendam o fragmento, é necessário que consigam avaliar a dimensão que Albert Einstein e Charlie Chaplin tiveram na cultura ocidental do século XX. Estimule-os(as) a dizerem o que sabem e complete as lacunas de informação que eventualmente apresentem. O alemão Albert Einstein (1879-1955) é considerado o físico mais influente do século XX. Desenvolveu as teorias geral e especial da relatividade e recebeu o prêmio Nobel de Física em 1921 pela sua explicação do efeito fotoelétrico. O britânico Charlie Chaplin (1889-1977), por sua vez, destacou-se em diversos campos da arte cinematográfica, incluindo a atuação, a produção, a direção e a roteirização. É reconhecido como um dos maiores artistas cômicos do mundo e como uma das mais importantes figuras na história do cinema. Em 1972, Chaplin recebeu um Oscar especial pelo conjunto de sua obra.

**Converse com a turma**

1. Leia a frase que Charlie Chaplin teria dito a Albert Einstein. Explique o sentido dessa frase, considerando a profissão dos dois.
2. Leia o título do livro do qual foi extraído esse fragmento. Explique por que essa história específica foi escolhida para ser colocada logo no início da obra.

1. Leia estas duas frases do texto.

“Em 1931, Charlie Chaplin convida Albert Einstein para a estreia de **seu** mais recente filme, *Luzes da Cidade*. Em Hollywood, conforme **as duas estrelas** – uma da arte e outra da ciência – caminham juntas, são reconhecidas por uma multidão, que passa a aplaudi-**las** fervorosamente.”

- a) Em “aplaudi-**las** fervorosamente”, qual é o **antecedente** da forma pronominal **las**, isto é, que expressão citada antes no texto o pronome retoma?
  - b) Em sua opinião, por que o autor usou **las**, em vez de escrever a expressão citada?
  - c) Em “a estreia de **seu** mais recente filme”, qual é o antecedente do pronome possessivo **seu**? A que pessoa citada ele se refere?
2. Concentre-se agora na expressão *as duas estrelas*, usada na segunda frase.
    - a) Que pessoas citadas antes no texto essa expressão retoma?
    - b) O numeral *duas* é importante nessa expressão ou poderia ser omitido? Explique sua resposta.
    - c) A expressão *as duas estrelas* tem em seu núcleo o substantivo *estrelas*. Na última frase do parágrafo lido, identifique uma expressão que também tem como núcleo um substantivo e também serve para retomar uma pessoa citada no texto. Copie a expressão no caderno e indique a quem ela se refere.
  3. Leia esta outra frase do parágrafo:

“É uma daquelas histórias que passam de livro em livro, de biografia em biografia, e, **embora** ninguém saiba ao certo quanto há de verdade nela, é tão boa que ao menos merecia ser verdadeira.”

A conjunção *embora* articula duas ideias nessa frase:

- **Ideia 1** – não se sabe se a história envolvendo Chaplin e Einstein é verdadeira;

**1a.** As duas estrelas.

**1b.** Espera-se que os(as) estudantes concluam que o autor fez isso para evitar a repetição de palavras. Professor(a), para que a turma comprove essa resposta na prática, peça que leiam o trecho em voz alta, substituindo a forma pronominal *las* por *as duas estrelas*: “conforme as duas estrelas – uma da arte e outra da ciência – caminham juntas, são reconhecidas por uma multidão, que passa a aplaudir as duas estrelas fervorosamente”. Eles perceberão como o texto ficaria repetitivo e deslegante.

**1c.** A Charlie Chaplin. Professor(a), comente com a turma que uma eventual ambiguidade desse pronome é resolvida pelo contexto. Ainda que o pronome possessivo *seu* possa se referir, em tese, tanto a Chaplin quanto a Einstein, sabemos que apenas Chaplin era cineasta. Além disso, se Chaplin *convidou* o físico para a estreia, imagina-se que era para a estreia de seu próprio filme.

**2a.** Charlie Chaplin e Albert Einstein.

**2b.** Espera-se que os(as) estudantes concluam que o numeral é importante porque deixa a remissão mais específica. Ele até poderia ser omitido, mas o trecho perderia clareza.

**2c.** A expressão é *seu convidado de honra* e se refere a Albert Einstein. Professor(a), ajude os(as) estudantes a recordarem que, conforme visto no volume do 6º ano, as palavras que aparecem antes e/ou depois do substantivo em sintagmas nominais como esses são **determinantes do substantivo**, isto é, palavras que caracterizam e especificam o substantivo. Elas incluem artigos (*as*), numerais (*duas*), pronomes (*seu*), adjetivos e locuções adjetivas (*de honra*).

**1.** Charlie Chaplin era um comunicador; com seus filmes, atingia e emocionava todas as camadas do público. Era, portanto, compreendido por todos. Já Albert Einstein propunha ideias acessíveis apenas a pessoas bem escolarizadas, com conhecimento de Física e Matemática. Ainda assim, Einstein era admirado por sua genialidade e, a julgar pela frase de Chaplin, talvez até a complexidade de suas teorias gerasse fascínio nas pessoas comuns.

**2.** O título indica que a obra pretende explicar as teorias de Albert Einstein para o público em geral. Portanto, o autor escolheu uma história que focaliza justamente a aura de incompreensibilidade que cerca essas teorias, com a intenção de desconstruí-la. Ele quer dizer que, apesar de as pessoas em geral acharem que é muito difícil compreender as ideias de Einstein, elas podem, sim, ser compreendidas, desde que explicadas de forma didática.

3. Ela introduz a ideia 1, que se opõe à ideia 2, mas não chega a impedi-la totalmente. Ou seja, a história continua valendo a pena mesmo que não seja verdadeira.

4. Diferentes classes de palavras colaboram para a coesão textual. Em geral, a retomada de ideias anteriores é feita por **pronomes**, **substantivos** e **numerais**, enquanto as relações de sentido entre as partes do texto são estabelecidas por **conjunções**.

### **Pronome: antecipação ou retomada no texto**

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF08LP15, EF89LP29)

• **Ideia 2** – a história é tão boa que merecia ser verdadeira. Copie no caderno a opção que melhor descreve o papel da conjunção *embora* na articulação dessas ideias:

- Ela introduz a ideia 1, que se opõe à ideia 2, mas não chega a impedi-la totalmente. Ou seja, a história continua valendo a pena mesmo que não seja verdadeira.
- Ela introduz a ideia 1, que se opõe à ideia 2 e a invalida totalmente. Ou seja, a história não vale a pena porque não se sabe se ela é verdadeira.

4. Levando em conta todas as análises que fez, copie no caderno a definição do **boxe ao lado** e complete-a com as palavras do quadro abaixo.

conjunções pronomes substantivos

### **Pronome: antecipação ou retomada no texto**

Leia a notícia.

- O texto a seguir foi publicado na *site* de uma revista de divulgação científica, em uma seção destinada a resolver dúvidas dos leitores. Em seguida, responda às perguntas no caderno.

**Por que nós temos pesadelos?**

**Essa** é uma questão que ainda faz a ciência perder o sono – não há um consenso entre os pesquisadores.

Mas uma explicação recente, e intrigante, é **esta**: pesadelos são um treino do seu cérebro para enfrentar situações de estresse ou pavor na vida real. Um estudo suíço, de 2019, mostrou que experimentar medo em sonhos está associado a respostas mais adaptadas a sinais ameaçadores durante a vigília (o período em que você está acordado). Os pesquisadores fizeram testes em 89 voluntários e chegaram a uma conclusão surpreendente: aqueles que relataram mais medo em pesadelos costumavam acordar mais “valentes”.

Pois é. Em exames com ressonância magnética, **esses** participantes apresentaram respostas emocionais mais brandas na ínsula, amígdala e córtex cingulado médio (áreas do cérebro associadas às emoções) quando expostos a imagens amedrontadoras.

CARVALHO, Alexandre. **Superinteressante**, 18 mar. 2022. Disponível em: <https://super.abril.com.br/coluna/oraculo/por-que-nos-temos-pesadelos/>. Acesso em: 13 abr. 2022.

### **Coesão textual e classes de palavras**

Um texto é bem mais que um conjunto de frases em sequência. Para que seja percebido como um todo unido, coeso, isto é, para que apresente **coesão textual**, ele deve conter palavras ou expressões que criem laços entre as partes que o compõem. Essas palavras ou expressões podem retomar elementos citados antes ou estabelecer relações de sentido entre eles.

Diferentes classes de palavras colaboram para a coesão textual. Em geral, a retomada de ideias anteriores é feita por **★**, **★** e **numerais**, enquanto as relações de sentido entre as partes do texto são estabelecidas por **★**.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

### Converse com a turma

1. De acordo com as informações do texto, qual é a relação entre sentir medo em pesadelos e lidar com situações de estresse no mundo real?
2. No início do texto, o autor afirma que a questão proposta pelo leitor “ainda faz a ciência perder o sono”.
  - a) Nesse contexto, qual é o sentido da expressão *perder o sono*? É um sentido figurado ou literal?
  - b) Podemos dizer que, nesse trecho, foi usada uma figura de linguagem chamada **personificação**. Explique por quê.

1. Observe os três pronomes demonstrativos destacados no texto. A que cada um deles se refere?
2. Em qual ou quais dos casos o pronome demonstrativo **antecipa** uma informação que ainda será dada? E em qual ou quais dos casos ele **retoma** uma informação já dada?

#### Pronomes e a coesão textual

No texto “Bem-vindo à mente de Einstein”, no início deste capítulo, você observou que as formas pronominais *las* e *seu* retomavam elementos mencionados antes. De fato, a classe gramatical dos **pronomes** (pessoais, possessivos, demonstrativos etc.) é muito utilizada para fazer ligação entre as partes do texto, contribuindo assim para a coesão textual.

Quando um pronome retoma um elemento que já havia sido citado, ocorre uma **anáfora**.

Os voluntários que tiveram pesadelos sentiram menos medo depois. **Esses** participantes apresentaram respostas mais brandas em áreas do cérebro associadas às emoções.

Quando o pronome faz uma antecipação, remetendo para algo que está adiante no texto, ocorre uma **catáfora**.

Uma explicação intrigante é **esta**: pesadelos são um treino do cérebro para enfrentar situações de estresse.

A anáfora e a catáfora acontecem com os diversos tipos de pronome e com palavras de outras classes gramaticais, como substantivos, advérbios e numerais, sempre que é feita a retomada ou antecipação de termos ou ideias.

3. Releia este período do texto.

“Os voluntários que tiveram pesadelos sentiram menos medo depois.”

### Converse com a turma

1. Segundo o estudo citado, as pessoas que mais sentem medo durante os pesadelos lidam melhor com a situação de estresse no mundo real. É como se o pesadelo fosse um treino do cérebro para enfrentar o medo no período de vigília.

2a. Nesse contexto, “perder o sono” significa preocupar-se com algo. É um sentido figurado.

2b. Porque sendo a ciência um conceito abstrato, e não um ser vivo, ela não tem “sono a perder”. Portanto, como são atribuídas à ciência características de um ser humano, ocorre personificação. Professor(a), comente com a turma que, nesse caso, ocorre também uma **metonímia**, pois o abstrato (a ciência) é tomado pelo concreto (os cientistas).

#### Atividades

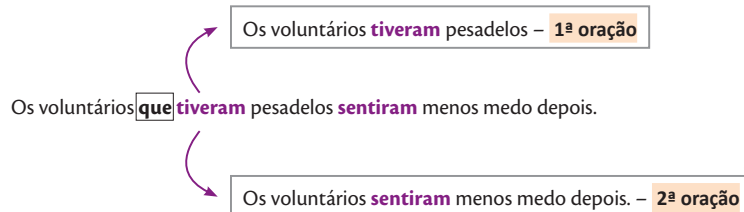
1. Em “Essa é uma questão [...]”, o pronome se refere à pergunta do título (“Por que temos pesadelos?”). Em “Mas uma explicação recente, e intrigante, é esta:”, o pronome se refere à explicação que será dada em seguida. E, por fim, em “esses participantes apresentaram”, o pronome se refere às pessoas que participaram dos testes no estudo de 2019. Professor(a), é possível que, neste primeiro momento, os(as) estudantes respondam que, no segundo trecho, o pronome *esta* retoma a expressão “uma explicação recente”. Chame a atenção deles(as) para o sinal de dois-pontos, que aparece após o pronome e indica que ele está introduzindo a explicação.

2. No primeiro e no último caso, o pronome retoma informações já dadas; no segundo caso, ele antecipa uma informação que ainda será dada.

3a. Os voluntários.

3b. O pronome *que* retoma um antecedente e, ao mesmo tempo, articula as orações do período.

- a) A palavra *que* nesse caso é um pronome e tem função anafórica, pois retoma algo dito anteriormente. O que o pronome retoma? Ou seja, quem teve os pesadelos?
- b) Você sabe que, em um período, cada verbo ou locução verbal corresponde a uma oração. Esse período é formado, portanto, por duas orações. Observe:



Com base nessa observação, copie no caderno a opção que melhor explica o papel do pronome *que*.

- O pronome *que* retoma um antecedente.
- O pronome *que* articula as orações do período.
- O pronome *que* retoma um antecedente e, ao mesmo tempo, articula as orações do período.

#### Pronome relativo

O **pronome relativo** é um tipo de pronome que, além de retomar um antecedente, é capaz de articular orações. Algumas palavras que podem ter essa função são: **que, quem, o qual, onde, cujo** etc. Por exemplo:

Ganhei a **bolsa** que eu queria. Conheci a **garota** de quem você falou.

Aguardamos o **chefe**, sem o qual a reunião não começaria.

O **campo de futebol** onde eu jogo fica perto de casa.

Esta é a **doença** de cujos males te falei.

#### Classificação da palavra *que*

A palavra *que* nem sempre é um pronome relativo. Por exemplo, em “Um estudo suíço mostrou **que** experimentar medo em sonhos está associado a respostas mais adaptadas do cérebro”, *que* é uma conjunção que introduz uma oração subordinada. A palavra *que* só é um pronome relativo quando há um **antecedente**, ou seja, quando ela está retomando um termo ou ideia anterior do texto.

#### Anexo



Observe este exemplo de uso de pronome relativo: “A garota de quem você falou”. Você sabe por que a preposição *de* aparece antes do pronome relativo *quem*? Isso ocorre porque, com esse sentido, o verbo *falar* é usado com a preposição *de* – falar *de* alguém. E, segundo as regras da gramática normativa, devemos manter, antes do pronome relativo, a preposição exigida pelo verbo. Saiba mais sobre a relação entre alguns verbos e a preposição que eles exigem no tópico “Regência verbal”, no Anexo deste livro.



## Pesquisando o uso de pronomes como recurso coesivo na língua oral

Os **pronomes pessoais** (aqueles que se referem diretamente às pessoas do discurso) são bastante utilizados para promover a coesão nos textos. Veja dois exemplos abaixo:

*Os pesquisadores querem descobrir por que temos pesadelos. **Eles** já têm uma explicação provável, mas ainda não **a** confirmaram totalmente.*

Como você provavelmente percebeu, o pronome *eles* retoma *pesquisadores*, enquanto o pronome *a* retoma *explicação*. *Eles* é um **pronome pessoal do caso reto**, enquanto *a* é um **pronome pessoal do caso oblíquo**. Vamos recordar essas duas categorias de pronomes pessoais.

Pronomes pessoais			
	1ª pessoa do discurso (singular e plural)	2ª pessoa do discurso (singular e plural)	3ª pessoa do discurso (singular e plural)
Caso reto	eu, nós	tu (você), vós (vocês)	ele, ela, eles, elas
Caso oblíquo (átomos)	me, nos	te, vos	o, a, os, as, lhe, lhes

Será que, quando usamos a língua na modalidade oral, ou seja, quando conversamos ou contamos uma história oralmente, usamos essas duas categorias de pronome pessoal com a mesma frequência? Vamos investigar! Siga estes passos.

1. Junte-se a dois colegas. Cada um de vocês vai pedir a uma pessoa da família que conte uma história engraçada da infância dela. Gravem os relatos com o celular. O ideal é que cada gravação tenha mais ou menos um minuto – se a pessoa falar menos do que isso, peça-lhe que conte mais detalhes da história.
2. Juntos, ouçam cada gravação com atenção e anotem os pronomes pessoais que a pessoa usou para encadear suas ideias no relato. Separem os pronomes em duas colunas: do caso reto e do caso oblíquo.
3. Preparem um relatório com o que observaram:
  - a) quantas ocorrências de pronome pessoal houve no total (nas três gravações);
  - b) quantas foram do caso reto e quantas foram do caso oblíquo;
  - c) a que conclusão vocês chegaram: qual das duas categorias parece ser a mais comum na fala?

### Pesquisa em foco

Nesta atividade, você conduzirá uma **pesquisa linguística**, ou seja, uma pesquisa sobre o uso da língua, seguindo procedimentos semelhantes ao que os linguistas (os pesquisadores das línguas) usam:

- primeiro, **coletar** dados – no seu caso, serão gravações de relatos feitos por familiares;
- depois, **analisar** esses dados com base em uma pergunta de pesquisa previamente definida – no seu caso, a pergunta será: qual categoria de pronome pessoal é usada com mais frequência na língua oral?;
- em seguida, **registrar** os resultados da análise em um relatório;
- e, finalmente, **refletir** sobre os resultados, articulando-os com situações-problema de seu cotidiano.

## Substantivo: recurso para substituição lexical

Professor(a), ajude os(as) estudantes a recordarem o conceito de *léxico* – conjunto de palavras da língua. Focalizaremos aqui uma das formas mais simples de substituição lexical que contribuem para a coesão referencial, aquela em que determinada palavra ou expressão do texto é substituída por um sinônimo ou por um hiperônimo (palavra de sentido mais genérico que outra).

4. Compartilhem seus relatórios com os outros grupos. Todos chegaram à mesma conclusão no item c?
5. Segundo as regras da gramática normativa, apenas os pronomes pessoais do caso oblíquo podem ser usados como complemento (objeto) dos verbos. Veja:

De acordo com a gramática normativa: <b>pronome oblíquo</b> como complemento do verbo.	Dei banho na cachorrinha e agora vou levá-la para passear.
Em desacordo com a gramática normativa: <b>pronome reto</b> como complemento do verbo.	Dei banho na cachorrinha e agora vou levar <b>ela</b> para passear.

- Levando em conta o que você observou na pesquisa, discuta com toda a turma:

Por que é tão frequente que, mesmo na escrita formal, alguns estudantes empreguem o pronome do caso reto como complemento dos verbos e, assim, deixem de obedecer a essa regra da gramática normativa? Em que situações comunicativas devemos estar atentos a isso?

## Substantivo: recurso para substituição lexical

- Leia o fragmento inicial de uma notícia.



BRASIL | 10 DE MARÇO DE 2022

### Artes rupestres da Amazônia mostram animais gigantes da era do gelo

Um bicho-preguiça do tamanho de um carro é um dos animais representados

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA SIMPOSSIBLETHINGS/SHUTTERSTOCK

O painel estudado pelos pesquisadores.

### Glossário

**Rupestre:** feito em rocha.

Um estudo publicado em 7 de março na revista científica britânica *Royal Society* revelou que pinturas rupestres encontradas na Amazônia mostram alguns dos animais que moraram na **região** durante a era do gelo, que ocorreu há aproximadamente 1,7 milhão de anos [...]. Nas **artes**, é possível identificar espécies gigantes que já foram extintas, como bichos-preguiça do tamanho de um carro e cavalos diferentes dos que conhecemos hoje.

As pinturas ficam na parte da Amazônia que pertence à Colômbia e já eram conhecidas pelos indígenas que habitam o **local** há muitas décadas. Porém as gravuras foram descobertas por pesquisadores de pinturas rupestres apenas nos últimos anos, já que por muito tempo os **especialistas** não podiam acessar a área em razão de conflitos armados que atingiram o **país**, principalmente do fim da década de 1950 até 2016.

[...]

**Jornal Joca.** Disponível em: <https://www.jornaljoca.com.br/artes-rupestres-da-amazonia-mostram-animais-gigantes-da-era-do-gelo/>. Acesso em: 13 abr. 2022.

- No caderno, indique quais palavras ou expressões citadas anteriormente no texto são retomadas por estes substantivos:
  - região
  - artes
  - local
  - especialistas
  - país
- Observe agora estes pares de palavras do texto.

pesquisadores/especialistas	Colômbia/país
pinturas rupestres/artes	área/local

- Em quais pares a segunda palavra, isto é, aquela que foi usada para retomar a anterior, tem um sentido mais amplo ou genérico do que a primeira?
- Em quais pares as palavras ou expressões são sinônimos?

### Substantivos e a coesão textual

A substituição de um substantivo por outro que seja seu sinônimo em determinado contexto é um recurso de coesão bastante comum nos textos. Veja:

- As pinturas já eram conhecidas dos indígenas que habitam **o local**. Porém, só foram estudadas por pesquisadores nos últimos anos, já que por muito tempo não era possível acessar **a área**.

Também é possível trocar um substantivo por outro que tenha sentido mais amplo ou genérico do que ele. Por exemplo:

- A **Colômbia** é um destino muito procurado pelos turistas. As atrações mais conhecidas do **país** são suas lindas praias e cidades históricas.

### Vamos lembrar

As palavras que apresentam um sentido semelhante ou aproximado em determinado contexto são chamadas de **sinônimos**.

### HABILIDADE FAVORECIDA (EF08LP15)

- Amazônia.
- pinturas rupestres.
- parte da Amazônia que pertence à Colômbia.
- pesquisadores.
- Colômbia.
- Nos pares *Colômbia / país* e *pinturas rupestres / artes*.
- Nos pares *pesquisadores / especialistas* e *área / local*.

3. Sugestão de resposta: Nos últimos anos, porém, com a redução da violência no país, **cientistas** da Universidade de Exeter, na Inglaterra, começaram a fazer pesquisas na região e analisar **os desenhos** de perto. De acordo com o estudo, as **ilustrações** teriam sido feitas pelos primeiros humanos a habitar a **zona**, durante a era do gelo.

### Converse com a turma

1. O leão parece ser autoritário (porque, para abocanhar o primeiro e o segundo pedaços, apresenta justificativas centradas nele mesmo, sem chance de contestação), vaidoso e pretensioso (pois, na terceira justificativa, ele se autodeclara corajoso e maravilhoso) e confiante e forte (porque, ao falar do quarto pedaço, chama os demais para a luta, dando a entender que acredita na própria vitória).

2. A divisão não é justa porque os quatro animais conquistaram a presa, mas o leão propôs que todos os pedaços ficassem para ele. Essa divisão injusta exemplifica o aconselhamento dado na moral da fábula: em um trabalho conjunto, devemos antes definir como será feita a divisão dos resultados obtidos.

3. As frases a seguir são a continuação do fragmento que você leu. Copie-as no caderno substituindo o símbolo ★ por substantivos adequados ao contexto, considerando os fatos noticiados. Mas atenção: você **não** pode utilizar nenhum substantivo empregado antes no fragmento! Se necessário, troque o gênero do artigo (de feminino para masculino, por exemplo) para manter a concordância.

Nos últimos anos, porém, com a redução da violência no país, ★ da Universidade de Exeter, na Inglaterra, começaram a fazer pesquisas na região e analisar as ★ de perto. De acordo com o estudo, as ★ teriam sido feitas pelos primeiros humanos a habitar a ★, durante a era do gelo.

**Jornal Joca.** Disponível em: <https://www.jornaljoca.com.br/artes-rupestres-da-amazonia-mostram-animais-gigantes-da-era-do-gelo/>. Acesso em: 13 abr. 2022.

### Numeral: estratégia para a organização textual

- Leia a fábula.

#### O leão e as outras feras

Certo dia o leão saiu para caçar junto com três outras feras, e os quatro pegaram um veado. Com a permissão dos outros, o leão se encarregou de repartir a presa e dividiu o veado em quatro partes iguais. Porém, quando os outros foram pegar seus pedaços, o leão falou:

— Calma, meus amigos. Este primeiro pedaço é meu, porque é o meu pedaço. O segundo também é meu, porque sou o rei dos animais. O terceiro vocês vão me dar de presente para homenagear minha coragem e o sujeito maravilhoso que eu sou. E o quarto... Bom, se alguém aí quiser disputar esse pedaço comigo na luta, pode vir que estou pronto. Logo, logo a gente fica sabendo quem é o vencedor!

Moral: Nunca forme uma sociedade sem primeiro saber como será a divisão dos lucros.

ASH, Russell. HIGTON, Bernard (org.) **Fábulas de Esopo.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994. p. 32.

### Converse com a turma

1. O que o discurso do leão demonstra sobre sua personalidade? Que características ele aparenta ter? Explique.
2. A divisão proposta pelo leão é justa? De que modo isso se relaciona à moral da fábula?

1. Observe os numerais destacados nas frases.

“Este **primeiro** pedaço é meu... [...].”  
“O **segundo** também é meu... [...].”  
“O **terceiro** vocês vão me dar de presente... [...].”  
“E o **quarto**... Bom, se alguém aí quiser disputar esse pedaço [...]”

- a) Qual a importância dos numerais nesse texto? Copie no caderno a(s) resposta(s).
- Eles servem para organizar as ideias, contribuindo para a compreensão do texto.
  - Eles retomam a expressão “quatro partes iguais”, mencionada no primeiro parágrafo, e mostram o que foi feito de cada parte.
  - Eles deixam o texto mais divertido e engraçado, gerando o humor da história.
- b) Por que as reticências foram usadas quando o leão falou do quarto pedaço?

**Numerais e a coesão textual**

Os numerais podem ser utilizados como elementos coesivos, organizando o texto e evidenciando uma ordem entre as ideias. Veja:  
Joana teve **dois** filhos: o **primeiro** nasceu prematuro, o **segundo** veio no tempo certo. O sucesso é resultado de várias atitudes. **Uma**: empenho; **duas**: organização; **três**: criatividade.

2. Compare as frases:

“Este **primeiro** pedaço é meu”      “O **segundo** também é meu”

- a) Que palavra foi usada após o numeral na primeira frase?  
b) Por que essa palavra não aparece na segunda frase?

**Elipse e a coesão textual**

Quando no texto é possível deduzir, pela sequência de ideias apresentadas, uma palavra já mencionada, o enunciador pode deixar de repeti-la. Esse recurso, denominado **elipse**, também contribui para a coesão e pode ser empregado com classes gramaticais diversas: substantivo, pronome, verbo, adjetivo, advérbio. Veja:

Mário trabalhou a noite toda e depois dormiu. (omissão: **Mário**)  
Por isso, sempre lembraremos dos dias felizes das férias. (omissão: **nós**)  
Fui ao mercado comprar arroz e outros alimentos. (omissão: **comprar**)  
Juliana é muito bonita e Catarina também. (omissão: **é muito bonita**)



ROBERTO WEIGAND/ARQUIVO DA EDITORA

**Numeral: estratégia para a organização textual**

**HABILIDADES FAVORECIDAS (EF08LP15, EF08LP16)**

**1a.** Eles servem para organizar as ideias, contribuindo para a compreensão do texto. / Eles retomam a expressão “quatro partes iguais”, mencionada no primeiro parágrafo, e mostram o que foi feito de cada parte.

**1b.** As reticências indicam uma interrupção na frase. Em vez de dar uma justificativa para ficar com aquele pedaço, como fez com os três primeiros, o leão muda a estratégia e desafia os companheiros a tomá-lo à força.

**2a.** Pedaço.

**2b.** Para evitar repetição. / Porque é possível deduzir, no contexto da fábula, qual é a palavra omitida.

Professor(a), para ampliar a discussão, retome com os(as) estudantes o conceito de sujeito (e seus modificadores) e de verbo (e seus complementos), evidenciando em que contextos esses termos podem ser omitidos na oração e com que finalidade.

## Conjunção: relações de sentido entre as ideias

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF08LP11, EF08LP12, EF08LP13, EF08LP14)

**1a.** Porém. Professor(a), no texto analisado, a conjunção *porém* introduz uma oração (“o leão falou”) que contrasta com uma ideia expressa em uma oração presente no período anterior (“dividiu o veado em quatro partes iguais”). Esse fenômeno sintático (denominado *coordenação interfrástica*), pelo qual as conjunções coordenativas articulam ideias presentes em diferentes frases, às vezes até diferentes parágrafos, reafirma a autonomia das orações envolvidas no processo de coordenação.

**1b.** Porque.

**1c.** E.

**2a.** *Quando*: Essa conjunção introduz uma oração que indica o **tempo**, o momento em que o fato da outra oração ocorre. *Se*: Essa conjunção introduz uma oração que apresenta uma **condição** para que o fato da outra oração ocorra.

**2b.** Respostas possíveis: “Porém, **assim que** / **logo que** os outros foram pegar seus pedaços, o leão falou.”; “Bom, **caso** alguém aí queira disputar esse pedaço comigo na luta, pode vir que estou pronto”.

## Conjunção: relações de sentido entre as ideias

- Releia algumas frases da fábula e observe as palavras destacadas.

“[...] o leão se encarregou de repartir a presa e dividiu o veado em quatro partes iguais.

*Porém*, quando os outros foram pegar seus pedaços, o leão falou:

— Calma, meus amigos. Este primeiro pedaço é meu, *porque* é o meu pedaço. [...]”

1. Nos capítulos anteriores, você estudou essas palavras. Com base no que aprendeu, indique:

- a) Qual delas é uma **conjunção coordenativa adversativa**, isto é, uma conjunção que indica ideia de **contraste**, **oposição**, entre as orações que articula?
- b) Qual delas é uma **conjunção coordenativa explicativa**, isto é, uma conjunção que introduz uma **explicação** para uma afirmação feita em outra oração?
- c) Qual delas é uma **conjunção coordenativa aditiva**, isto é, uma conjunção que introduz uma informação que se **soma** à ideia de outra oração?

2. Preste atenção agora nestas outras frases da fábula.

“Porém, **quando** os outros foram pegar seus pedaços, o leão falou:”

“Bom, **se** alguém aí quiser disputar esse pedaço comigo na luta, pode vir que estou pronto.”

- a) As palavras destacadas são **conjunções subordinativas**, isto é, introduzem orações subordinadas. Que relação de sentido cada uma delas estabelece com a outra oração do período? Escolha entre as opções a seguir.
  - Essa conjunção introduz uma oração que apresenta uma **condição** para que o fato da outra oração ocorra.
  - Essa conjunção introduz uma oração que indica a **finalidade** da ação expressa na outra oração.
  - Essa conjunção introduz uma oração que indica o **tempo**, o momento em que o fato da outra oração ocorre.
- b) Reescreva as duas frases, substituindo as conjunções destacadas por outras que mantenham sentido semelhante ao original. Escolha entre as opções do quadro e, caso necessário, adapte a redação.

assim que   embora   logo que   para que   caso

### Vamos lembrar

As **conjunções coordenativas** relacionam orações que fazem parte de um período composto por coordenação, ou seja, em que as orações mantêm independência de sentido. Já as **conjunções subordinativas** articulam as orações em um período composto por subordinação, no qual uma oração depende da outra para fazer sentido.

## O que levo de aprendizagens deste capítulo

Professor(a), ajude os(as) estudantes a concluírem que a **coesão** é a propriedade de que um texto tem de manter a unidade temática, isto é, falar dos mesmos referentes, dos mesmos assuntos, e, ao mesmo tempo, progredir, acrescentando novas informações a cada frase e a cada parágrafo. É possível manter a coesão simplesmente repetindo as palavras, mas, para deixar o texto mais elegante e sucinto, podemos lançar mão de **recursos coesivos** diversos: por exemplo, a retomada (anáfora) ou a antecipação (catáfora) de ideias e termos por meio de **pronomes**; a substituição de **substantivos** por sinônimos ou hiperônimos; o emprego de **numerais** para organizar as ideias em sequência; a omissão (por **elipse**) de alguns termos quando possível; e o uso de **conjunções** para articular as partes do texto e estabelecer relações de sentido entre elas.

Para ajudar a turma na sistematização do conteúdo visto neste capítulo, você pode propor que organizem um quadro com exemplos do uso de pronomes, substantivos, numerais e conjunções que promovam a coesão textual. Oriente os(as) estudantes a procurarem exemplos em tirinhas, manchetes de jornal ou em outros textos curtos.

### Atividades

**HABILIDADES FAVORECIDAS (EF08LP06, EF08LP09, EF08LP12, EF08LP13, EF08LP15, EF08LP16, EF69LP05)**

**1a.** A minha resolução de ano-novo é não ser tão desastrado.

**1b.** Por meio de catáfora, porque o elemento que foi omitido (resolução de ano-novo) ainda não foi mencionado na tirinha.

**1c.** A onomatopeia dá a entender que Jon escorregou ou tropeçou, portanto não conseguiu cumprir sua resolução de ser menos desastrado.

**1d.** Espera-se que os(as) estudantes concluam que sim, o humor seria prejudicado. Se o quadrinista tivesse revelado no primeiro quadrinho a ideia completa de Jon, o efeito surpresa proporcionado pelo pensamento de Garfield no último quadrinho se perderia e, em consequência, parte do efeito humorístico também desapareceria.

### Conjunções e a coesão textual

Certas palavras são usadas para articular outras palavras e orações do texto, estabelecendo uma relação de sentido entre as ideias. Uma classe de palavras muito importante para essa finalidade é a conjunção. Ela pode expressar diversos tipos de relação: adição, oposição, explicação, condição etc.

### O que levo de aprendizagens deste capítulo

Você aprendeu que as classes gramaticais podem ser utilizadas de várias formas, estabelecendo ligações de sentido entre as frases. Agora retome as questões do início do capítulo.

1. O que é coesão textual? Qual sua importância para a construção do texto?
2. Como pronomes, substantivos e outras classes de palavras podem ser utilizados para gerar essa coesão?

### Atividades

1. Leia a tirinha.



DAVIS, Jim. Garfield.

- a) Na fala de Jon, certa expressão sofreu elipse, mas pode ser deduzida quando se lê a tirinha toda. Reescreva a fala de Jon inserindo a expressão omitida.
- b) Você diria que, nesse caso, a elipse promove a coesão entre as partes do texto por meio de anáfora (retomada de elementos anteriores) ou de catáfora (antecipação de elementos)? Por quê?
- c) Qual é a relação entre a onomatopeia empregada no terceiro quadrinho e o pensamento de Garfield?
- d) Se não tivesse sido empregada a elipse no primeiro quadrinho, ou seja, se a fala de Jon tivesse sido como você escreveu no item a, a produção do humor na tira seria prejudicada? Explique sua resposta.

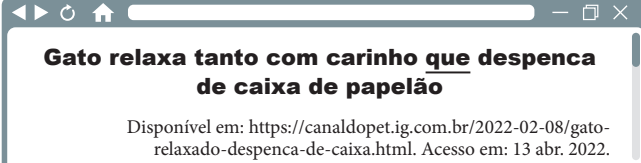
### Vamos lembrar

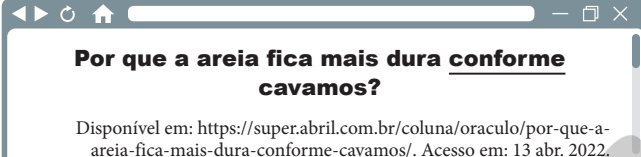
**Onomatopeia** é a reprodução aproximada de um som com os recursos de que a língua dispõe. Por exemplo: *bum* (explosão), *nheec* (rangido), *pocotó*, *pocotó* (trote do cavalo).

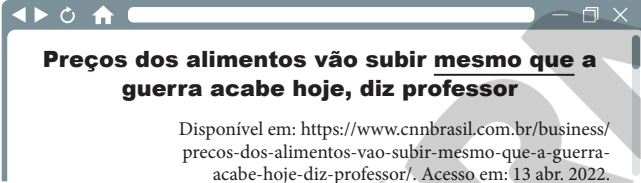
2a. I. que despenca de caixa de papelão. II. conforme cavamos? III. mesmo que a guerra acabe hoje. IV. enquanto realizava atendimentos no sudoeste baiano. V. para que dupla devolva pinscher levada de família em Ribeirão Preto.


2b. I. consequência. II. proporcionalidade. III. concessão. IV. tempo. V. finalidade.

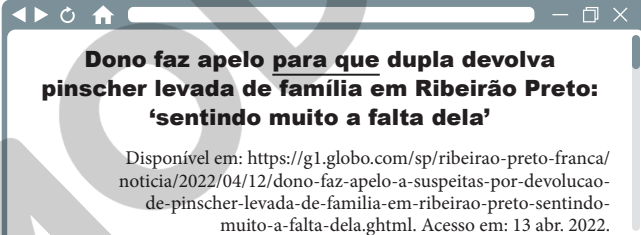
2. Nos títulos de textos jornalísticos a seguir, estão destacadas conjunções e locuções conjuntivas subordinativas. Leia-os.

I. 

II. 

III. 

IV. 

V. 

- Agora, em cada um dos títulos, faça o que se pede.
  - a) Identifique e copie no caderno a oração introduzida pela conjunção ou locução conjuntiva.
  - b) Indique a relação de sentido que ela mantém com a outra oração do período, escolhendo entre as opções do quadro a seguir.



*concessão* – indica um fato que se opõe ao da outra oração, mas não chega a impedi-lo.

*consequência* – indica uma consequência do fato expresso na outra oração.

*finalidade* – indica a finalidade de uma ação expressa na outra oração.

*proporcionalidade* – indica um fato que ocorre proporcionalmente ao fato expresso em outra oração.

*tempo* – indica o momento em que ocorre o fato expresso na outra oração.

- Leia o trecho inicial do romance **Viagem ao centro da Terra**, do escritor francês Jules Verne (1828-1905). Em seguida, responda às questões 3 a 5.

No domingo 24 de maio de 1863, meu tio, o professor Lidenbrock, voltou mais cedo para sua modesta casa, no número 19 da Königstrasse, uma das mais antigas ruas de um velho bairro de Hamburgo.

Nossa empregada Marthe deve ter achado que estava bem atrasada, pois a comida mal começava a cozinhar no fogão.

“Se estiver com fome”, pensei com meus botões, “meu tio, que é o homem mais impaciente do mundo, vai esbravejar um bocadinho.”

— Já, sr. Lidenbrock?! – assustou-se a cozinheira, entreabrindo a porta da sala.

— Já, Marthe, mas tem todo o direito de não ter acabado ainda o jantar, pois nem são 14h. Acaba de bater 13h30 na São Miguel.

— Por que então o sr. Lidenbrock já está em casa?

— Ele não vai deixar de nos dizer, esteja certa.

— Ai, sr. Axel! Então volto para o meu fogão e por favor o acalme.

E a nossa boa Marthe se refugiou no seu laboratório culinário.

Fiquei sozinho, mas acalmar o mais irascível dos homens é algo que a minha personalidade um tanto indecisa não pretendia. Já me preparava então para me retirar, por prudência, ao meu quartinho no andar de cima, quando rangeram as dobradiças da porta da rua.

A escada de madeira estalou sob as pesadas passadas e o dono da casa atravessou a sala de jantar, dirigindo-se diretamente ao seu gabinete de trabalho.

Mas, nessa rápida travessia, atirou num canto a bengala de castão quebra-nozes, em cima da mesa o chapéu escovado a contrapelo e, ao sobrinho, essas palavras retumbantes:

#### Glossário

**Irascível:** que se irrita com facilidade.

3. Lidenbrock, Marthe e Axel, o narrador. Axel é sobrinho de Lidenbrock e vive na casa dele. Marthe trabalha para eles como cozinheira.

4a. Ao professor Lidenbrock.

4b. O dono da casa, o professor, temível mestre.

4c. Podemos notar que Lidenbrock é uma pessoa culta (um professor, um mestre), tem uma certa posição social (dono da casa) e tem, também, um temperamento difícil (é irascível, temível).

4d. Respostas possíveis: quando ouviu Lidenbrock chegar em casa mais cedo que o habitual, a empregada ficou muito assustada e pediu a Axel que “por favor o acalme”. O tio, de fato, chegou apressado e atirou num canto a bengala, dizendo ao sobrinho “palavras retumbantes”. Em seguida, como o sobrinho demora para acompanhá-lo, começa a gritar com ele, “num óbvio tom de impaciência”. Esses fatos confirmam que ele é, de fato, uma pessoa geniosa.

5. indica uma condição da qual depende o fato expresso na outra oração.

— Acompanhe-me, Axel!

Nem tive tempo para qualquer reação e o professor já gritava, num óbvio tom de impaciência:

— O que está fazendo que ainda não está aqui?

Corri ao gabinete do temível mestre.

Otto Lidenbrock não era má pessoa, quero que fique claro, mas, a menos que ocorressem mudanças improváveis, seria até o fim da vida um terrível **excêntrico**. [...]

VERNE, Jules. **Viagem ao centro da Terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

#### Glossário

**Excêntrico:** que age ou pensa de forma incomum.

3. Que personagens aparecem nesse trecho inicial e qual é a relação entre elas?

4. Releia:

“Fiquei sozinho, mas acalmar **o mais irascível dos homens** é algo que a minha personalidade um tanto indecisa não pretendia.”

- A que personagem citada antes a expressão destacada se refere?
- Essa expressão tem em seu núcleo um substantivo (homens), que está especificado por palavras de outras classes (adjetivos e artigos). Encontre no texto outras três expressões como essa (com um substantivo no núcleo) que se refiram à mesma personagem.
- Essas expressões, além de manter a coesão do texto, ajudam a mostrar as características da personagem. Que imagem podemos formar dessa pessoa com base nas expressões que foram utilizadas com referência a ela?
- Que fatos narrados no trecho lido confirmam as características que você mencionou?

5. Releia a última frase do fragmento e preste atenção às orações que se articulam pela locução conjuntiva destacada:

“Otto Lidenbrock não era má pessoa, quero que fique claro, mas, **a menos que ocorressem mudanças improváveis, seria até o fim da vida um terrível excêntrico.**”

Copie no caderno a opção que completa adequadamente a frase.

A locução conjuntiva destacada introduz uma oração que:

- indica a **causa** do fato expresso na outra oração.
- indica o **momento** em que ocorre o fato expresso na outra oração.
- indica uma **condição** da qual depende o fato expresso na outra oração.

## UNIDADE

# 4

### Capítulo 10

Preconceitos e desigualdades

### Capítulo 11

Leituras de *Dom Casmurro*, romance, teledramaturgia e leitura expressiva em vídeo

### Capítulo 12

Figuras de linguagem

## CAPÍTULO 10

Competências gerais da Educação

Básica: 1, 4, 5, 6 e 9.

Competências específicas de Linguagens: 2, 3 e 6.

Competências específicas de Língua Portuguesa: 3, 5, 6, 7 e 10.

### HABILIDADES BNCC

(EF08LP01), (EF08LP02), (EF69LP01), (EF69LP03), (EF69LP05), (EF69LP06), (EF69LP07), (EF69LP08), (EF69LP10), (EF69LP12), (EF69LP29), (EF89LP03), (EF89LP04), (EF89LP07), (EF89LP08), (EF89LP09), (EF89LP13)

### Abertura do capítulo

Professor(a), para um melhor desenvolvimento da análise, oriente os(as) estudantes a observarem com atenção não apenas o texto verbal dos cartuns, mas também os elementos visuais, em todos os detalhes: as roupas e os calçados (ou falta deles) das personagens, suas expressões faciais, o ambiente em que se encontram, as cores utilizadas etc.

Explique à turma que o cartum 1 foi publicado em 2014, logo após a soltura do ator negro Vinícius Romão, que havia sido preso por engano e permanecido 16 dias encarcerado. Mais detalhes sobre o fato podem ser lidos na notícia “Ator preso por engano é solto no RJ após passar 16 dias na cadeia”, de Guilherme Brito, disponível no portal G1. Já o cartum 2 foi elaborado para uma campanha da ONU (Organização das Nações Unidas) de 2018 intitulada “Mulheres e cartunistas divulgam charges para criticar desigualdades de gênero”.

## Capítulo

# 10

## Preconceitos e desigualdades

- Observe os dois cartuns.

### Cartum 1



Cenas do cotidiano. Junião. [s.l.], 2014.

### Cartum 2



Cartum de Cristina Sampaio. Portugal, [s.d.]. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/onu-mulheres-e-cartunistas-divulgam-charges-para-criticar-desigualdades-de-genero/>. Acesso em: 28 abr. 2022.

202

### Converse com a turma

Professor(a), é importante que a seção **Converse com a turma** se configure como uma roda de conversa, envolvendo os(as) estudantes.

1. Espera-se que os(as) estudantes percebam que o pai está indo para o trabalho, em primeiro lugar porque o filho diz “Bom trabalho!!” e, em segundo lugar, porque o homem está usando traje formal, com terno e gravata. O filho provavelmente vai para a escola, pois usa uniforme e mochila. A mãe, após levar a criança à aula, provavelmente também vai

para o trabalho, já que veste trajes formais, como o marido.

2. Espera-se que os(as) estudantes deduzam que as personagens foram retratadas como pessoas de boa condição socioeconômica, já que moram em um bairro urbanizado (veem-se edifícios ao fundo, e não moradias precárias) e estão vestidos de modo formal, o que indica que exercem profissões socialmente valorizadas.

3. Espera-se que os(as) estudantes deduzam que ele poderia ser “preso por engano” por causa do

### Converse com a turma

1. As personagens do cartum 1 estão se despedindo. Para onde cada um provavelmente está indo? Justifique sua resposta com elementos verbais e não verbais do cartum.
2. Explique qual pode ser a condição socioeconômica dessa família, com base em sua resposta à questão anterior e no fato de os adultos estarem usando roupas formais.
3. Por que a mulher diz ao homem: “E cuidado para não ser preso por engano na volta!!!”? O que poderia levar o homem a ser “preso por engano”?
4. No *site* em que está publicado esse cartum, o autor afirma que fez essa obra após a prisão “por engano” de um jovem ator negro que teria sido confundido com um assaltante. Com base nessa informação, qual pode ter sido a intenção do cartunista ao produzir o cartum?
5. O que o carrinho de bebê e o carrinho de mão podem simbolizar no cartum 2?
6. O que retrata o cartum 2?
7. Quais das expressões a seguir você relacionaria ao cartum 2? Escreva no caderno a alternativa escolhida.

desigualdade social    igualdade entre gêneros    exclusão social

8. Em sua opinião, existe uma relação entre os temas tratados nos cartuns 1 e 2? Se sim, qual seria essa relação?

### O que você poderá aprender

1. O que é estereótipo, preconceito e discriminação? Qual a diferença entre eles?
2. Por que o ser humano discrimina seu(sua) semelhante?
3. Qual a relação entre preconceito, discriminação e desigualdade?
4. Como informar mais pessoas sobre esses temas?

### O que você verá neste capítulo

Estereótipo, preconceito, discriminação... Você certamente já escutou essas palavras, mas será que sabe exatamente o que elas significam? Vamos começar este capítulo discutindo cada um desses conceitos. Depois, vamos ler e analisar textos que falam da relação entre preconceito, discriminação e a desigualdade na sociedade. Por fim, você e os(as) colegas vão escolher um dos tópicos discutidos e produzir uma reportagem audiovisual a respeito do tema.

203

preconceito racial existente no Brasil. Professor(a), seguem alguns dados para subsidiar a discussão: “Uma pesquisa realizada em 2022 pelo Centro de Estudos de Segurança e Cidadania (Cesec) no Rio de Janeiro mostrou que “63% das abordagens policiais na cidade têm como alvo pessoas negras. Segundo o levantamento, um quinto (17%) dessas pessoas já foi abordada pela polícia mais de 10 vezes”. Os negros ainda “correspondem a 68% das pessoas abordadas andando a pé na rua ou na praia, enquanto apenas 25% dos brancos são parados pela

polícia nas mesmas circunstâncias.”

Fonte: CUT. Violência policial contra negros e racismo institucional pioram com crise no Brasil. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/violencia-policial-contra-negros-e-racismo-institucional-pioram-com-crise-no-bra-46c5>. Acesso em: 18 abr. 2022.

#### 4. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP03)

Espera-se que os(as) estudantes concluam que o cartunista pretende evidenciar a discriminação racial, mostrando que ela independe da condição socioeco-

nômica, do local de moradia ou da profissão exercida. A personagem do cartum corre o risco de ser presa por engano apenas por causa da cor de sua pele.

#### 5. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP05)

Espera-se que os(as) estudantes comentem que o carrinho de bebê e o carrinho de mão simbolizam, respectivamente, o universo das tarefas domésticas e o mundo do trabalho profissional.

6. O cartum 2 retrata a superação de um estereótipo típico de um arranjo tradicional em que o homem deve ser sempre o provedor e a mulher, a cuidadora. Ou seja, a superação da ideia de que já está determinado o que cabe a cada gênero realizar no mercado de trabalho e na vida doméstica. A expressão facial de satisfação do casal indica a possibilidade de uma convivência harmoniosa entre homens e mulheres na divisão de trabalho.

7. Espera-se que os(as) estudantes concluam que apenas a expressão “igualdade entre gêneros” se relaciona ao cartum 2.

8. Resposta pessoal.

Espera-se que os(as) estudantes concluam que, enquanto o cartum 1 retrata a desigualdade racial, o cartum 2 mostra a superação de uma desigualdade: a que ocorre entre gêneros. Ajude os(as) estudantes a perceberem que tanto a discriminação racial como a desigualdade entre gêneros são profundamente nocivas para o desenvolvimento da sociedade, mas que é possível superá-las por meio da informação, do debate e do bom senso.

### O que você poderá aprender

Professor(a), sugerimos que você chame a atenção dos(as) estudantes para estas questões-chave, que proponha a eles(elas) falarem de suas expectativas em relação a essas aprendizagens, os sentidos que veem nelas e como querem se implicar nelas, e também que as retome para eles(as) poderem avaliar o que aprenderam.

## Atividade 1

### Antecipando a leitura com a turma

Professor(a), este momento tem como objetivo antecipar aspectos do texto fornecido para leitura e possibilitar uma reflexão: 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 e do texto.

O objetivo é iniciar a discussão sobre a **percepção** que temos do mundo ao nosso redor. No texto a ser lido em seguida, essa discussão será ampliada com a introdução dos conceitos de **estereótipo**, **discriminação** e **preconceito**. A imagem apresentada no boxe é conhecida como “a ilusão do muro da cafeteria” (*the Café Wall illusion*) e foi estudada nos anos 1970. Tudo começou quando o psicólogo britânico Richard Gregory (1923-2010), um especialista no estudo da percepção visual, passou por uma cafeteria cujo muro era construído com tijolos que formavam um desenho semelhante ao mostrado aqui (o muro pode ser visto neste [link: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:CafeWall.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:CafeWall.jpg). Acesso em: 29 abr. 2022).

Gregory e a também psicóloga Priscilla Heard estudaram a ilusão de ótica provocada pelos tijolos e publicaram os resultados em 1979, em um periódico científico chamado *Perception*. Ainda não há uma explicação definitiva para essa ilusão de ótica, mas existe um consenso de que os ângulos formados pelos blocos pretos e brancos com as linhas horizontais “enganam” nosso cérebro, fazendo-o ver linhas convergentes e divergentes quando, na realidade, só há linhas paralelas.

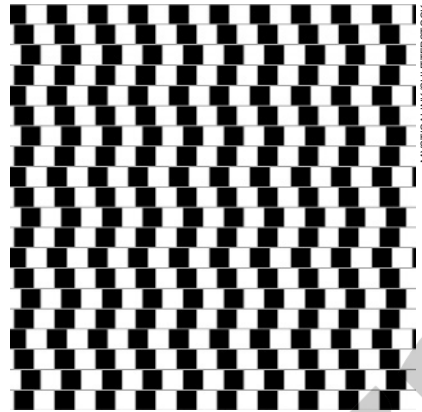
1. Sim, todas são paralelas.
2. Não. Quando olhamos para a imagem, temos a impressão de que as linhas são convergentes ou divergentes umas em relação às outras.
3. Não se espera que os(as) estudantes forneçam uma explicação técnica ou detalhada para a pergunta. Espera-se apenas que observem que foram dispostos, alternadamente, pequenos blocos pretos e brancos ao longo das linhas, e são esses blocos que criam a ilusão.
4. Professor(a), os(as) estudantes podem mencionar o caso mostrado no cartum da abertura: uma pessoa negra é “confundida” com um criminoso por causa do preconceito racial. Ajude-os(as) a pensarem em outras situações. Por exemplo: um(a)

## Leitura

### Atividade 1 – Leitura colaborativa: estereótipo, discriminação, preconceito

#### Antecipando a leitura com a turma

Observe esta imagem e discuta com os(as) colegas as questões propostas.



1. Use uma régua e verifique: as linhas horizontais dessa imagem são paralelas?
2. Quando olhamos pela primeira vez para essa imagem, qual é a nossa percepção sobre as linhas horizontais? Elas nos parecem paralelas? Explique.
3. Essa imagem é um exemplo de ilusão de ótica. Qual procedimento foi usado para criar a ilusão?
4. Existem circunstâncias em que percebemos uma pessoa ou uma situação de determinada forma, mas, quando examinamos melhor, mudamos nossa percepção inicial. Dê exemplos disso.
5. Na imagem, a alternância de blocos pretos e brancos influencia nossa percepção. Nas situações que você comentou na questão anterior, o que poderia gerar uma primeira impressão errônea?
6. O texto que você lerá a seguir busca definir os conceitos de **estereótipo**, **preconceito** e **discriminação**. Como resultado da leitura, você produzirá um quadro em seu caderno comparando esses conceitos.

## Clipe

O texto da página seguinte foi publicado em um site chamado **A mente é maravilhosa**, que apresenta temas e conceitos da psicologia de modo didático, direcionado ao público em geral. Observe que ele não é assinado: os textos são produzidos por uma agência de elaboração de conteúdo, algo que vem se tornando comum na mídia digital.

profissional com síndrome de Down pode ser visto(a) por alguns(mas) como pouco capaz ou eficiente, e essas pessoas podem se surpreender ao constatar que ele(a) é tão competente quanto outros(as) profissionais. Alguns podem achar que uma mulher é incapaz de executar determinada atividade (dirigir um caminhão, jogar futebol, projetar edifícios) tão bem quanto um homem e, depois, serem obrigados a rever sua posição, diante do sucesso dela, e assim por diante.

5. Espera-se que os(as) estudantes concluam que nossa percepção pode ser influenciada por precon-

ceitos – literalmente, conceitos preconcebidos – que temos sobre determinados grupos de pessoas.

#### 6. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP34)

Professor(a), as chamadas “agências de conteúdo” vêm se tornando comuns no novo cenário midiático. Elas podem ser contratadas por empresas, sejam elas de comunicação ou não, e podem também ter projetos e sites próprios, como é o caso do site do qual extraímos o texto apresentado aqui.

Pelo caráter didático e pela preocupação em tornar acessíveis ao grande público certos conceitos técnicos, o texto poderia ser considerado um artigo

## Estereótipos e preconceitos: diferenças

Abril 22, 2018 em Curiosidades

Antes de abordar as diferenças entre estereótipos e preconceitos, começaremos definindo cada um deles. **Os estereótipos são as crenças que temos sobre as características de um grupo e os preconceitos se referem à avaliação negativa em relação ao grupo.** O primeiro possui mais relação com nossa parte **cognitiva**, o segundo com a parte emocional. Os estereótipos surgem de um conhecimento geral do grupo, o preconceito aparece quando atribuímos essas características gerais a cada um dos membros desse grupo e fazemos inferências que facilitam a aceitação ou a rejeição.

**Os estereótipos reduzem nosso gasto de energia a nível mental**, uma vez que formam grupos e atribuem características semelhantes por pertencerem a eles. Supõe[m] uma economia de energia que não necessariamente precisa ser negativa, desde que saibamos que é algo geral e faz referência a algumas características gerais, e que em nenhum caso representam uma realidade total nem completamente ajustada. São apenas grupos amplos que geramos e aos quais atribuímos certas características. **O problema aparece quando pensamos que o estereótipo sempre se cumpre** ou que isso acontece na maioria dos casos.

Preconceitos, por outro lado, nos falam da parte afetiva ou atitude negativa. **Assim como dissemos que ter estereótipos é algo normal e social, os preconceitos implicam uma conotação negativa.**

A última parte que nos falta para fechar o círculo é que por trás do estereótipo, que se refere à parte cognitiva e seu correspondente preconceito, apelando à parte afetiva, temos a discriminação. **A discriminação fala sobre o comportamento e as ações realizadas para expressar tanto o estereótipo quanto o preconceito**, isto é, o que cada um faz.

[...]

### É possível limitar estereótipos e preconceitos?

Se entendermos que os estereótipos surgem como economia cognitiva, isto é, para facilitar o trabalho de agrupamento e compreensão social, podemos nos beneficiar deles. O que acontece quando são os estereótipos que nos limitam? Bem, acontece que eles nos impedem de descobrir que essas categorias nem sempre são cumpridas, e que, **se pararmos para observar os grupos mais de perto, encontraremos diferentes nuances.**

**Os estereótipos não estão presentes para nos limitar; pelo contrário, o que temos que fazer é limitá-los, tratá-los com prudência.** Eles nos ajudam a organizar, mas de maneira alguma constituem um modelo sem erro.

### Glossário

**Cognitivo:** relativo à cognição, isto é, a processos mentais, não emocionais (sem julgamentos).

em duas colunas: a de preconceito e a de discriminação.)

2. E neste parágrafo, o que mais descobrimos sobre estereótipos? Professor(a), se julgar pertinente, vale a pena comentar com a turma que assim a mente humana funciona desde que somos pequenos: ela compara o tempo todo informações que recebemos e seus contextos com aquilo que já conhecemos, cria análises, raciocina; é desse modo que se dá a economia de energia, pois esse é um processo mecânico e muito rápido.

3. Há mais o que coletarmos até aqui, para preencher o quadro dos conceitos?

4. E neste trecho, do que se fala? Que coluna preencheremos com a síntese dessas informações: a de preconceito, a de estereótipo ou a de discriminação. Agora que já destacamos o que é preconceito, o que vocês acham que é mais visível e concreto – a discriminação ou o preconceito? (Resposta: a discriminação).

5. Nos parágrafos a seguir, é feita uma reflexão final sobre como lidar com os estereótipos, de modo que não nos limitem.

6. E, então, de acordo com o que lemos, estereótipos e preconceitos são sempre negativos?

de divulgação científica. Por outro lado, a ausência de autoria explícita o afasta das características prototípicas desse gênero textual, ao mesmo tempo que o aproxima do verbete enciclopédico.

Sugerimos que a leitura desse texto seja realizada como leitura colaborativa, visto que se trata de um texto que apresenta conceitos importantes para as discussões previstas no capítulo e pode representar maior desafio para os(as) estudantes. Como sugerimos o preenchimento de um quadro que aponta os conceitos abordados, será importante que você o reproduza na lousa e leia-o em voz alta. Enquanto lê o texto para a

turma, peça durante as paradas que os(as) estudantes indiquem quais informações podem ser extraídas do trecho lido para o preenchimento do quadro. Anote essas informações até o preenchimento completo do quadro. Ao final da leitura, pergunte aos(as) estudantes se há algo mais a acrescentar sobre os conceitos e oriente-os(as) a copiarem o quadro completo em seus cadernos.

Professor(a), algumas perguntas norteadoras para a leitura, parágrafo a parágrafo:

1. Quais informações podemos extrair para o preenchimento do quadro? (Será possível fazer anotações

## O texto em construção

Professor(a), sugerimos que os(as) estudantes trabalhem em duplas e, depois, participem de uma discussão coletiva das questões.

1. Resposta pessoal. Sugestões de resposta: Estereótipo é um conjunto de características gerais que atribuímos a um grupo de pessoas. Preconceito é a avaliação negativa atribuída a certo grupo. A discriminação refere-se a comportamentos e ações que expressam tanto estereótipos como preconceitos.

2. A situação I é discriminação (D) porque é uma ação concreta que expressa um estereótipo. A situação II é um caso de estereótipo (E): a pessoa imagina que vai encontrar apenas alunas do sexo feminino na escola de balé, porque atribuiu ao grupo “alunos de balé” essa característica geral (são do sexo feminino). Já a situação III representa um preconceito (P), pois se afirma que a pessoa “fica desconfortável”, ou seja, ela tem uma reação emocional negativa porque está limitada a seu estereótipo.

3. Eles economizam nosso gasto de energia mental, porque permitem que organizemos a realidade ao nosso redor. Professor(a), ajude os(as) estudantes a perceberem que nossa vivência de mundo nos leva a formar padrões de pensamento e que, sem esses padrões, seria difícil organizar nossa percepção da realidade. Os estereótipos são as referências de que dispomos para interpretar a realidade; os problemas surgem quando acreditamos que são imutáveis e os aplicamos sempre, a qualquer pessoa e a qualquer situação.

4. Os estereótipos trazem riscos quando deixamos que eles nos limitem, sem questioná-los. Nesse caso, atribuímos o estereótipo a todos os membros do grupo e em todos os contextos, de forma generalizadora.

5. Espera-se que os(as) estudantes respondam que a pessoa que tem preconceito de gênero, sentindo-se incomodada quando vê meninas no time de futebol ou meninos na aula de balé, só conseguirá mudá-lo se aproximar-se do grupo sem “aplicar filtros” e sem tentar “confirmar ideias anteriores”.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Os estereótipos, como vimos, também se encontram na base dos preconceitos, portanto, se pudermos limitar os estereótipos, estaremos contribuindo para que os preconceitos não sejam algo determinante para nós.

**Mudar um estereótipo ou um preconceito só é possível se nos aproximarmos do grupo e observarmos sem aplicar filtros ou tentando confirmar ideias anteriores.** Em vez disso, o objetivo está em tentar desmenti-los, em dedicar nossos esforços para focar ideias e situações que rompem com as ideias anteriores.

Disponível em: <https://amenteamaravilhosa.com.br/estereotipos-e-preconceitos/>. Acesso em: 28 abr. 2022.

### Glossário

**Filtro:** que serve para filtrar, reter ou selecionar (*filtro solar, filtro de café, filtro de ideias*). No texto, “aplicar filtros” seria analisar a informação, o estereótipo, usando o filtro do contexto cultural em que está inserido.

## O texto em construção

1. No boxe **Antecipando a leitura com a turma**, você foi orientado a preencher um quadro com informações sobre os conceitos de estereótipo, preconceito e discriminação. Reúna suas anotações e escreva, com suas palavras, uma definição para cada um desses conceitos.
2. De acordo com os conceitos que viu no texto, classifique as situações propostas a seguir como **E** (estereótipo), **P** (preconceito) e **D** (discriminação). Converse com um(a) colega e justifique oralmente suas respostas. Anote as respostas e justificativas no caderno.
  - I. Um clube tem um time de futebol do qual só podem participar meninos e um grupo de balé do qual só podem participar meninas.
  - II. Uma pessoa vai visitar uma escola de balé e imagina que encontrará apenas alunas.
  - III. Uma pessoa fica desconfortável ao saber que há meninas no time de futebol e meninos no grupo de balé.
3. De acordo com o texto, qual vantagem os estereótipos nos trazem?
4. E quais riscos os estereótipos podem trazer?
5. Volte à questão 2 e reveja a situação que você identificou como preconceito. De que forma a pessoa que tem esse tipo de preconceito poderia mudá-lo? Relacione sua resposta a este trecho do texto “Estereótipos e preconceitos: diferenças”:

“Mudar um estereótipo ou um preconceito só é possível se nos aproximarmos do grupo e observarmos sem aplicar filtros ou tentando confirmar ideias anteriores.”

206

### Atividade 2

A proposta dessa atividade é possibilitar que os(as) estudantes vivenciem a prática de ler textos jornalísticos, inclusive a transcrição de uma **reportagem audiovisual** – gênero que eles(as) produzirão ao final do capítulo.



## Atividade 2 – Leitura de textos jornalísticos e roda de conversa

1. Vamos continuar com nossa reflexão sobre estereótipos, preconceitos e discriminação. Agora, a turma será dividida em grupos e cada grupo lerá um dos textos jornalísticos a seguir, que tratam sobre esses e outros temas. Ao final da leitura, vocês participarão de uma roda de conversa com o objetivo de compartilhar com os outros grupos o que leram e discutir a respeito.

Durante a leitura, anote os principais pontos levantados e destaque algumas informações para discutir com seus(as) colegas posteriormente. Para apoiar os grupos nessa tarefa, sugerimos os roteiros de leitura a seguir. Lembre-se: como os demais grupos não lerão o seu texto, esses roteiros são apenas para ajudar o seu grupo a fazer as anotações de aspectos importantes do texto para serem compartilhados. Caberá ao grupo decidir que outras informações quer compartilhar.

**Grupo 1 – Leitura do artigo de divulgação “Etnocentrismo e relativismo cultural: você sabe o que é?”**

Durante a leitura, destaque as seguintes informações:

- a) De qual campo do saber vêm os conceitos de etnocentrismo e relativismo cultural?
- b) De acordo com o texto, o que é etnocentrismo? Transcreva o trecho em que se apresenta essa definição.
- c) O artigo afirma que o etnocentrismo pode ocorrer entre sociedades distintas e dentro de uma mesma sociedade. Dê exemplos de cada caso.
- d) O que é relativismo cultural, de acordo com o texto?
- e) Qual é a crítica que o texto apresenta ao relativismo cultural?
- f) Em certas passagens do texto, percebe-se a defesa de um ponto de vista sobre o tema. Qual você diria que é o ponto de vista sustentado nesse artigo em relação às contradições do relativismo cultural?

**Grupo 2 – Leitura da reportagem “Fotógrafa indígena Pi Suruí combate estereótipos e celebra conquistas”**

Durante a leitura, destaque as seguintes informações:

- a) Por que Pi Suruí acha importante ser uma indígena fotógrafa?
- b) A fotógrafa cita pelo menos dois tipos de preconceito contra indígenas que acredita ser fundamental combater. Quais são eles e como tiveram origem, segundo ela?
- c) Qual é o sentimento que ela revela em relação às suas origens e sua família?
- d) Resumam o tipo de luta que o pai e a irmã de Pi Suruí também travam no Brasil.



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

d. O relativismo cultural consiste em buscar conhecer e entender o sistema de valores e crenças de uma sociedade para interpretar os costumes dentro de seu próprio contexto. Opõe-se ao etnocentrismo, porque este julga os costumes de certo grupo segundo padrões pertencentes a outro grupo.

e. A de que é difícil aplicar o relativismo cultural quando o que está em jogo são questões mais complexas, como a violência, a escravidão e outros tipos de opressão sobre um determinado grupo de indivíduos, já que essa perspectiva abriria margem para a aceitação de práticas cruéis e nocivas e nos impediria de analisar criticamente qualquer aspecto cultural.

f. A autora defende o ponto de vista de que não vale a pena entrarmos em discussões acadêmicas infundáveis, nem aplaudir práticas culturais que nos pareçam nocivas, mas sim que usemos o conceito de relativismo cultural para ampliar nossa visão de mundo.

**Grupo 2 – Leitura da reportagem “Fotógrafa indígena Pi Suruí combate estereótipos e celebra conquistas”**

**HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP03)**

a. Pois é fundamental, segundo ela, que a história do seu povo não seja contada e registrada apenas por pessoas que não sabem da realidade dos(as) indígenas, ou seja, a partir do ponto de vista de quem não viveu ou vive essa história. Ao usar a fotografia como registro histórico, a fotógrafa entende que está também ajudando a “escrever” a história do seu povo. Ajude os(as) estudantes a entenderem que a fotógrafa está se referindo aqui à ideia de “lugar de fala”, conceito que surgiu recentemente nos debates sociais brasileiros.

Segundo Djamilia Ribeiro, filósofa, feminista negra e escritora, em seu livro **O que é lugar de fala**, lançado pelo grupo editorial Letramento e pelo selo *Just*, em 2017, se considerarmos quem tem mais chances de falar e de ser ouvido na sociedade, veremos que há muitas vozes que foram historicamente silenciadas ou interrompidas, em geral as dos grupos marginalizados na sociedade, ou seja, das minorias. “Sendo assim, a ideia do lugar de fala tem como objetivo oferecer visibilidade a sujeitos cujos pensamentos foram desconsiderados durante muito tempo. Dessa forma, ao tratarmos de assuntos específicos a um grupo, como racismo e machismo, pessoas negras e mulheres possuem, respectivamente, lugar de fala. Isto é, podem oferecer uma visão que pessoas brancas e homens podem não ter. Desse modo, o microfone é passado para as pessoas que realmente vivenciam aquela realidade.

**Grupo 1 – Leitura do artigo de opinião “Etnocentrismo e relativismo cultural: você sabe o que é?”**

**HABILIDADES FAVORECIDAS (EF89LP03, EF89LP04)**

a. Da antropologia.

b. É essa sensação de que grupos de pessoas que compartilham os mesmos hábitos e caráter social – em geral, grupos que ocupam uma posição de poder ou privilégio – podem criar seres superiores, mais desenvolvidos, civilizados e iluminados que outros grupos.”

c. Professor(a), explique à turma que eles(as) podem dar exemplos citados no próprio texto ou outros de que se recordem. O etnocentrismo entre diferentes sociedades é exemplificado, no artigo, pela estranheza que um brasileiro pode sentir diante de culturas que englobam casamentos arranjados, uso obrigatório de burca, nomadismo ou poligamia. Quanto aos casos de etnocentrismo dentro da mesma sociedade, o texto menciona “membros de uma elite [...]” que “julgam os gostos estéticos, a forma de vestir e a produção cultural das camadas mais populares”.

## Continuação

Isso não significa que quem não faz parte daquele grupo não pode expressar sua opinião, entretanto, o ideal é abrir espaço para aprender, entender e respeitar o que aquele grupo está tentando dizer” (PONCHIROLLI, Rafaela. **Lugar de fala:** o que esse termo significa? Disponível em: <https://www.politize.com.br/o-que-e-lugar-de-fala/>. Acesso em: 4 maio 2022).

b. Ela cita o estereótipo, e consequente preconceito, de que os(as) indígenas são um povo preguiçoso (quando, ao contrário, na realidade, sempre houve uma intensa luta para provar que eles são capazes), e uma visão fantasiosa, folclórica e preconceituosa sobre o modo de vida dos(das) indígenas, como se todos eles fossem selvagens. Tais estereótipos teriam tido origem no modo como se aprende sobre os(as) indígenas brasileiros(as) na escola.

c. Ela revela um profundo sentimento de orgulho em relação à sua origem, sua família, seu povo e suas raízes, assim como em relação ao estado de Roraima, onde vive.

d. Ajude os(as) estudantes a formularem um resumo. Sugestão: seu pai é o líder indígena e ambientalista Almir Suruí, um chefe eleito democraticamente para defender seu povo; sua irmã, Txai Suruí, ambientalista e ativista, foi a única brasileira que discursou em inglês na COP-26, a Cúpula do Clima, realizada em Glasgow, na Escócia, em 2021. Ambos servem como inspiração para sua atuação.

### Grupo 3 – Leitura da transcrição da reportagem audiovisual “Escola pública cria projeto contra preconceito com imigrantes”

#### HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP03)

a. O projeto “O imigrante mora em minha casa”, desenvolvido pela professora Rosely Honório em uma escola municipal no centro da cidade de São Paulo.

b. Porque ela observava que havia discriminação por parte dos(as) estudantes que se julgavam brasileiros(as) contra os(as) estrangeiros(as). Os primeiros diziam que os segundos tinham vindo ao país para tirar oportunidade de trabalho dos(as) brasileiros(as). Além disso, os(as) estudantes não conviviam em grupos multiculturais e, em vez disso, formavam “panelinhas” segundo sua nacionalidade.

c. Com base em um desenho da família, as crianças discutiram o conceito de migração. Depois, elas desenharam sua árvore genealógica, identificando os(as) parentes que vieram de outros estados ou outros países. Em seguida, os dados foram tabulados, e elas chegaram à conclusão de que todos(as) na classe eram migrantes: 13 tinham familiares oriundos de outros países e 13, de outros estados.

### Grupo 3 – Leitura da transcrição da reportagem audiovisual “Escola pública cria projeto contra preconceito com imigrantes”

Durante a leitura da transcrição, destaque as seguintes informações:

- Qual é o tema da reportagem?
- Por que a professora Rosely Honório decidiu criar o projeto “O imigrante mora em minha casa”?
- Como o projeto se desenvolveu?
- Quais foram os resultados do projeto, de acordo com a professora?
- Explique o nome do projeto: “O imigrante mora em minha casa”.

#### Texto 1



**Etnocentrismo e relativismo cultural: você sabe o que é?**

Por Natália Becattini Postado em 05-06-2020 | Atualizado em 27-10-2020

O etnocentrismo e o relativismo cultural são duas formas diferentes e opostas de olhar para outra cultura. Para entender, imagine que você está, neste momento, em um lugar muito diferente de onde você nasceu. Uma sociedade com hábitos, costumes e crenças que você não compartilha e, para ser honesto, sequer entende completamente. Pode ser qualquer cultura. Pode ser a Índia e seus casamentos arranjados. Pode ser a Arábia Saudita e o uso obrigatório da burca. Pode ser uma tribo nômade na Mongólia ou uma tribo indígena no interior do Pará que permite relações poligâmicas e incestuosas.

Vamos imaginar que alguns desses costumes e crenças dão um nó na sua cabeça. Entram em confronto com tudo o que você acredita no mundo. Você se pergunta “Como essas pessoas podem viver assim?” Ou afirma para si mesmo “Isso que eles fazem é moralmente errado” e “Essa é uma de sociedade ultrapassada”. Esse tipo de pensamento, que utiliza a sua própria cultura como régua para medir as outras, é o que chamamos etnocentrismo.

**O que é Etnocentrismo?**

Etnocentrismo é um conceito que vem lá da Antropologia. É essa sensação de que grupos de pessoas que compartilham os mesmos hábitos e caráter social – em geral, grupos que ocupam uma posição de poder ou privilégio – podem criar seres superiores, mais desenvolvidos, civilizados e iluminados que outros grupos.

[...] O etnocentrismo pode ocorrer até dentro de uma mesma sociedade, entre diferentes grupos ou classes sociais. É o que acontece quando os membros de uma elite, por exemplo, jul-



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

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

#### Clipe

O artigo ao lado foi publicado no **blog 360 Meridianos**, mantido pelos jornalistas mineiros Rafael Sette, Luíza Antunes e Natália Becattini. O veículo se define como um *blog* não apenas sobre viagens, mas sobre “cultura viajeira”, isto é, sobre tudo que podemos aprender ao viajar e conhecer outras culturas.

d. Rosely afirma que depois do projeto as crianças se aproximaram.

e. O nome do projeto faz referência, justamente, à ideia de que os(as) estudantes descobriram que as próprias famílias eram formadas por migrantes, seja de outros países, seja de outros estados brasileiros.

gam os gostos estéticos, a forma de vestir e a produção cultural das camadas mais populares, por não considerarem esses aspectos tão sofisticados e dignos quanto os seus próprios.

Seja qual for o caso, o etnocentrismo surge quando há um juízo de valor na comparação entre nós e eles.

#### **Relativismo cultural: o contraponto ao etnocentrismo**

O problema da lógica etnocêntrica é que ela parte do lugar errado.

É como se eu pegasse toda a minha bagagem cultural, o meu sistema de crenças e valores para avaliar os hábitos e a cultura de gente que não compartilha esses sistemas comigo, para julgar costumes que cresceram com base em crenças e valores que não são os meus. E a pergunta que a gente deve sempre fazer é:

“Por que o que eu acredito é superior ou mais correto que a crença do outro?”

Em um mundo no qual existe uma pluralidade enorme de culturas, como dizer qual delas é a melhor ou a mais correta? A nossa forma de viver é apenas uma entre muitas. E mesmo para a nossa própria sociedade, não é definitiva, uma vez que ela se transforma ao longo do tempo e que dentro dela há subgrupos com suas características culturais próprias.

Relativismo cultural é justamente o método utilizado pelos antropólogos para entender os sistemas de costumes de outros grupos sociais ou povos de uma forma, digamos, mais isenta. [...]

A *grosso modo*, o relativismo cultural consiste em buscar conhecer e entender o sistema de valores e crenças de uma sociedade para interpretar os costumes dentro de seu próprio contexto. [...]

E de que isso me serve? Entender ajuda a gerar empatia. Saber os motivos por trás de algo traz aquele aspecto cultural, que em um primeiro olhar pode parecer chocante, para mais perto da gente. Entender ajuda a fugir de conclusões simplistas e preconceituosas e a humanizar o outro.

#### **As críticas ao relativismo cultural**

É fácil aplicar o relativismo cultural quando olhamos para as tradições gastronômicas, as vestimentas e outras atividades corriqueiras do dia a dia de um povo. Mas e quando o aspecto analisado trata de questões mais cabeludas, como a violência, a escravidão e outros tipos de opressão sobre um determinado grupo de indivíduos?

Quer dizer que eu não posso achar moralmente condenável nenhum aspecto de outra cultura? Não concordar com alguma prática cultural, ainda que cause sofrimento a um grupo de pessoas, me faz etnocentrista?

Essas são, justamente, algumas das principais contradições apontadas pelos críticos do relativismo cultural. Para eles, essa perspectiva abre margem para aceitar práticas cruéis e nocivas e nos impede de analisar criticamente qualquer aspecto cultural. Essa discussão é tão antiga quanto válida, e já deu tanto pano pra manga que envolveu gente de todas as ciências sociais.

De acordo com o antropólogo brasileiro Everaldo Rocha, no livro *O que é Etnocentrismo?* (Editora Brasiliense), relativizar é colocar as coisas em perspectiva:

cultura alheia. Afinal, como diz a autora, tampouco endossamos todos os traços de nossa própria cultura. Porém, é possível discordar tentando compreender, de forma empática e respeitosa, o contexto em que foi criado o aspecto que julgamos negativo.

## **Texto 1**

Professor(a), sugerimos que você oriente o(s) grupo(s) que vai(vão) ler esse artigo a, antes de iniciarem a leitura, procurarem no dicionário ou em uma enciclopédia os termos **etnocentrismo** e **antropologia**, que aparecem no texto. Embora o conceito de etnocentrismo seja explicado no próprio artigo, é interessante que os(as) estudantes pesquisem a origem etimológica da palavra: **etn(o)** (grupo) + **centrismo**. Você pode até pedir que pesquisem outras palavras formadas por esses elementos compositivos: **etnocídio**, **etnolinguística**, **etnocracia**, **egocentrismo**, **eurocentrismo**, **geocentrismo**, **teocentrismo**. Por motivos de espaço e para não tornar a leitura cansativa, não transcrevemos na íntegra o artigo “Etnocentrismo e relativismo cultural: você sabe o que é?”. Sugerimos, porém, que leia todo o texto (a referência consta ao final da transcrição) e traga mais ideias dele para a discussão da turma. Um aspecto muito importante abordado na conclusão do artigo é o fato de que não precisamos concordar com todos os aspectos da

## Texto 2

Professor(a), o texto 2 é uma reportagem sobre a indígena Pi Suruí, do povo Paiter Suruí, de Rondônia, seu combate a estereótipos e preconceitos em relação aos povos indígenas por meio da fotografia, seu orgulho por suas raízes e família, conhecidos defensores da floresta e dos povos originários. Trata também das conquistas de Pi como fotógrafa premiada.

Para contextualizar o texto a ser lido pelos(as) estudantes, informe-os de que ele está publicado no site do jornal **O Estado de S. Paulo**, no “Expresso na Perifa, um hub de conteúdo multimídia produzido por quem vive e conhece o dia a dia das comunidades e periferias do Brasil. [...]”

Disponível em: <https://expresso.estadao.com.br/expediente-expresso-na-perifa/>. Acesso em: 28 abr. 2022.

“Quando vemos que as verdades da vida são menos uma questão de posição: estamos relativizando. Quando o significado de um ato é visto não na sua dimensão absoluta, mas no contexto em que acontece: estamos relativizando. Quando compreendemos o “outro” nos seus próprios valores e não nos nossos: estamos relativizando [...]” (ROCHA, 1994, p. 20).

Relativizar não pressupõe, portanto, negar a existência de contradições, conflitos e disputas. Assim como eu posso entender as contradições do Brasil e almejar melhorias e mudanças para a sociedade em que vivo sem desumanizar seus membros, posso olhar para os conflitos e problemas do outro e contextualizá-los, sem precisar enxergá-los como selvagens, inferiores ou sem moral.

Você não precisa aplaudir tudo, até porque, e é bom deixar claro, não estamos usando aqui o relativismo como ferramenta científica de análise antropológica, mas apenas como um conceito que nos ajuda a ampliar nossa visão de mundo como viajantes.

Disponível em: <https://www.360meridianos.com/especial/etnocentrismo-relativismo-cultural>. Acesso em: 28 abr. 2022.

## Texto 2

### Fotógrafa indígena Pi Suruí combate estereótipos e celebra conquistas

Integrante do povo Paiter Suruí, ela é filha de Almir e irmã de Txai Suruí, conhecidos defensores da floresta e dos povos originários

Por Felipe Corona, 21 de fevereiro de 2022, jornal O Estado de S. Paulo

O nome pode ser difícil, mas a energia de Walelasoepilemã, mais conhecida como Pi Suruí, é contagiante. Integrante do povo Paiter Suruí, de Rondônia, a fotógrafa de 24 anos faz parte do grupo Mídia Índia, uma das maiores redes de comunicação feita por indígenas. Trabalha também na Associação de Defesa Etnoambiental Kanindé e é cofundadora do Movimento da Juventude Indígena de Rondônia.

Como fotógrafa, diz Pi, consegue contar a história do seu povo, que não foi divulgada por eles, e sim por pessoas que não sabem da realidade dos indígenas. “A fotografia e a comunicação são muito importantes. Sempre digo que quem sabe a história dos povos indígenas são os próprios. Quando a gente faz a comunicação, não existe nada, nem ninguém melhor”, explica ela. “A nossa história já foi contada várias vezes por pessoas que não éramos nós, a partir de uma visão que não era a nossa.”

Pi Suruí também comemora os espaços conquistados pelos indígenas, em várias áreas que pareciam inalcançáveis na sociedade brasileira. “Hoje estamos não só na comunicação, como na política, no meio artístico, na música. Isso é algo muito importante, pois isso diz que a gente é capaz, que se a gente quer, a gente consegue. Chega desse preconceito de que a gente não consegue as coisas, chega desse preconceito que a gente é preguiçoso.”

ILUSTRAÇÕES: ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

**Inspirações** – Outra motivação importante para ela é desmistificar os preconceitos e fantasias que muitos ainda têm sobre a rotina dos povos indígenas, que eram os primeiros habitantes dessas terras antes da chegada dos portugueses, em 1500. “Trabalho muito querendo mostrar quem são os indígenas, na realidade mesmo. Somos pessoas que temos celular bom, andamos de carro, sim. Somos pessoas que têm roça [lavoura], que têm seus rituais, que vestimos roupas, somos pessoas que usam tecnologia a favor da floresta”, desabafa Pi Suruí.

Para ela, a sociedade brasileira deve colocar ponto final ao “olhar fantasioso que as pessoas têm sobre os povos indígenas”, como aquilo que ela define como a “fantasia que aprendemos na escola, um olhar folclórico de que somos selvagens”, emenda. “As pessoas acham que a gente tem que viver no mato, pelados e todo olhar que a gente sabe que é fruto de um preconceito enraizado.”

A fotógrafa também quer mostrar Rondônia para o mundo, mas principalmente para o resto do Brasil, que segundo ela, ainda desconhece esse estado que leva muitas riquezas para o país. “Minha fotografia quer dizer quem somos, de onde viemos, para onde vamos e do que somos capazes. Tenho muito orgulho de quem sou, tenho muito orgulho da minha família, do meu povo e das minhas raízes. [...]”

**Caminhada** – [...] Ao **Expresso na Perifa**, conta que sua carreira foi iniciada em um museu de São Paulo. “Minha primeira exposição foi no MIS [Museu da Imagem e do Som em São Paulo], após ganhar um concurso chamado de Fotografia Mobile”, diz. “Tive duas fotos expostas lá. Foi muito legal porque nunca tinha feito nada parecido e tão profissional. Naquela época estava começando e já tive duas fotos expostas no MIS.” [...]



Pi Suruí também fala do orgulho de ter figuras tão inspiradoras para a vida e o trabalho, como o pai, o líder indígena e ambientalista Almir Suruí. “Tenho muito orgulho do meu pai, chefe do meu povo. Foi eleito democraticamente. Desde pequena vejo a luta dele, o trabalho. Tive a oportunidade de acompanhar a trajetória incrível que ele faz. Meu pai é um cara inovador, um cara que pensa à frente do seu tempo.”

Ela também falou sobre a relação próxima que tem com a irmã Txai Suruí, que discursou em inglês na COP-26, realizada em novembro, em Glasgow (Escócia) [em 2021]. “Sou irmã da Txai por parte de pai. Vi a Txai crescer. Desde o começo somos muito amigas. Então, minha família é uma família de defensores, de líderes, de ativistas e isso, claro, é muito inspirador pra mim.”

O Estado de S. Paulo. Disponível em: <https://expresso.estadao.com.br/naperifa/fotografia-indigena-luta-contra-preconceito-em-rondonia/>. Acesso em: 28 abr. 2022.

### Texto 3

Professor(a), o ideal é que os(as) estudantes possam assistir à reportagem (texto 3) na internet antes da leitura. Se não for possível fazer isso no espaço da escola, sugerimos que você os(as) oriente a vê-la em casa.

### Texto 3

O Texto 3 é a transcrição de uma **reportagem audiovisual**. Ela foi exibida em um canal de TV por assinatura e, depois, ficou disponível no *site* da emissora. Durante a leitura, além de tomar como referência as perguntas do roteiro, observe como a reportagem é construída: quem fala em cada momento, em que lugar cada cena foi filmada etc.



**Escola pública cria projeto contra preconceito com imigrantes**

ACERVO TV GLOBO

NEWS

EDIÇÃO DO MEIO-DIA

A jornalista Leilane Neubarth apresentando o jornal da Globo News, Edição do Meio-Dia, em 2018.


**Leilane Neubarth (apresentadora) [no estúdio]:** O preconceito levou uma professora de uma escola municipal da região central de São Paulo a criar um projeto chamado “O imigrante mora em minha casa”. A ideia desse projeto é fazer os alunos refletirem sobre as origens das suas próprias famílias.

*[Deste ponto em diante, as cenas são da escola e da sala de aula. A câmera focaliza um dos alunos estrangeiros cantando e dançando.] [...]*

**Rosely Honório (professora de História):** A nossa escola, ela tem aproximadamente 20% de estudantes que são estrangeiros ou descendentes de estrangeiros. *[A câmera focaliza outro estudante estrangeiro cantando.]* A partir desse desenho da família *[mostra desenhos de família feitos pelas crianças]*, nós fizemos uma discussão a respeito... Bom, como essa família é composta? Ah, tem migrantes nessa família?... Aí, bom, migrantes... O que são migrantes? Ah, são os estrangeiros! Aí nós começamos a discutir com eles o conceito de migração. Depois, num outro momento, eles fizeram a árvore genealógica deles.

**Aluna:** O meu avô veio de Paraguai.

**Repórter:** Do Paraguai?



Mural “Por uma escola pública inclusiva”, feito por Verônica Urzúa Ytier e alunos da escola EMEF Infante Dom Henrique, São Paulo, 2016.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

VERÔNICA URZÚA YTIER

**Aluna:** É. E meu avô também... [corrigindo-se:] E minha avó.

**Repórter:** E sua mãe e seu pai?

**Aluna:** Minha mãe é do Paraguai, e meu pai do Rio Grande do Norte.

**Repórter:** Você veio de onde?

**Aluno 1:** Da Síria.

**Repórter:** E por que que seus pais vieram para cá... e você também?

**Aluno 1:** Por causa da guerra.

**Rosely Honório (professora de História):** Tabulamos os dados, árvore por árvore. Quantos são nascidos em quais lugares, e aí nós fizemos a tabulação dos dados, e aí eles viram que – nossa! – aqui todo mundo então é migrante.

**Repórter:** De onde você é?

**Aluno 2:** Eu sou de Angola.

**Repórter:** Você está há quanto tempo aqui?

**Aluno 2:** Estou há... [pensando]...

**Repórter:** Há muito tempo?

**Aluno 2:** Sim, há muito tempo.

**Rosely Honório (professora de História):** Treze migraram de outros países, treze migraram de outros estados do Brasil. Eu comecei a perceber que muitas vezes, quando conteúdos relacionados à migração ou ao trabalho estavam sendo tratados, estudantes que se consideram brasileiros viravam prum colega de origem estrangeira, principalmente bolivianos, e diziam: “Seu pai tirou a oportunidade de trabalho nossa”. Eram comentários que se repetiam. Eles se dividiam: os brasileiros e os grupos dos imigrantes, né? Ou só os africanos de um lado, ou só os bolivianos, os latino-americanos de outro lado. Eles não se organizavam em grupos com diversidade cultural. E aí, a partir desse trabalho, eles começaram a se aproximar.

**Leilane Neubarth (apresentadora) [no estúdio]:** Que bonito isso, hein? É você ensinar para essas crianças desde cedo a importância do respeito ao outro. Bom, você pode conhecer esse trabalho e outros trabalhos inspiradores como esse da professora Rosely no *Globo News Especial* sobre professores premiados de escolas públicas. [...]

Disponível em: <http://g1.globo.com/globo-news/jornal-globo-news/videos/v/escola-publica-cria-projeto-contra-preconceito-com-imigrantes/6588806>. Acesso em: 28 abr. 2022.

## Vale a pena investigar!

### HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP29)

Professor(a), sugere-se aqui que seja feita uma articulação com os professores dos componentes curriculares História e Geografia para que os(as) estudantes percebam a variedade e a riqueza de aspectos que o tema da imigração desperta na área de Ciências Humanas, em especial no Brasil, em função da peculiar formação histórica do povo brasileiro, repleta de imigrantes das mais diversas regiões geográficas do mundo. Avalie ainda com os professores em questão a possibilidade de focalizar também os movimentos migratórios no mundo que ocorrem em função de conflitos étnicos, guerras, novos arranjos geopolíticos, necessidade de sobrevivência de uma população etc. Seria possível sugerir, por exemplo, que os(as) estudantes realizassem entrevistas com os professores de História e Geografia para comporem uma reportagem sobre o tema. Para tratar do tema dos movimentos migratórios, você pode encontrar bons subsídios no texto “Somos todos migrantes: é impossível pertencer a um só lugar”, disponível em: <https://www.360meridianos.com/2019/08/migrantes.html>. Acesso em: 28 abr. 2022.

### Vale a pena investigar!

Junte-se a um colega para investigar, com a ajuda dos professores de História e de Geografia, a importância do tema imigração para os estudos da área das Ciências Humanas.

## Fechando a roda...

Professor(a), oriente os(as) estudantes a retomarem as anotações realizadas anteriormente, conforme orientamos; em seguida, sugerimos conduzir essa discussão com a turma toda, coletivamente.

1. Espera-se que os(as) estudantes percebam que os grupos de crianças eram orientados por etnocentrismo: cada grupo julgava os outros por seus padrões e, com isso, os considerava “estranhos” ou mesmo inferiores, preferindo conviver apenas com os semelhantes.

2. Professor, oriente os(as) estudantes a perceberem que existe no Brasil uma imensa diversidade de povos indígenas que vivem em situações e condições muito diferentes: desde povos isolados, que nunca tiveram contato com não indígenas, até os chamados “indígenas urbanos”, que vivem em pequenas ou grandes cidades do país. Considerar que Pi Suruí, ou qualquer outro indivíduo em condição semelhante, “deixou de ser” indígena por ter se apropriado de conhecimentos e ferramentas do mundo não indígena é uma visão tão estereotipada e preconceituosa quanto achar que os indígenas “eram preguiçosos”.

Além disso, passar a dominar o modo de vida e as ferramentas utilizadas pelos(as) não indígenas pode ter sido essencial para que um povo originário não fosse totalmente exterminado, mas, ao contrário, pudesse utilizar tais conhecimentos e ferramentas para registrar, preservar, reafirmar e defender seus costumes, rituais, memória, cultura, história, luta e direitos, como está fazendo Pi Suruí como fotógrafa.

Se o tema dos povos indígenas isolados despertar o interesse dos(as) estudantes, você pode indicar a leitura da coluna jornalística que Txai Suruí, irmã de Pi Suruí, publica no jornal **Folha de S.Paulo** semanalmente, disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/txai-suruí/>. Acesso em: 30 abr. 2022.

3. Resposta pessoal. Sugestão: Sim, porque os estereótipos e preconceitos que atingem certos segmentos da sociedade podem causar ou agravar as desigualdades socioeconômicas. Professor(a), chame a atenção da turma para o que Pi Suruí, no texto 2, chama de “luta” do seu pai, da sua irmã e dela mesma para enfrentar os obstáculos que se colocam para os(as) indígenas na convivência com os(as) não indígenas, fator que pode ser perpetrador das desigualdades. Tanto imigrantes que vivem em outro país quanto indígenas que vivem em seu próprio país precisam lutar muito para construir uma nova

## Fechando a roda...

• Agora que os grupos conheceram todos os textos, vamos promover algumas reflexões pertinentes a todos eles. Chegou o momento de compartilhar com a turma a leitura do grupo. Conforme orientado anteriormente, primeiro compartilhem as anotações que fizeram sobre os principais pontos levantados e as informações que destacaram no texto lido. Depois conversem com os(as) colegas sobre as questões a seguir.

1. Antes do projeto “O imigrante mora em minha casa”, os(as) alunos(as) da professora Rosely se dividiam em grupos conforme a nacionalidade, sem se entrosar. Qual é a relação entre essa atitude das crianças e o conceito de etnocentrismo, explicado no texto 1?
2. Quanto ao texto 2, vocês diriam que o fato de Pi Suruí ter se apropriado do modo de vida, dos conhecimentos e das tecnologias dos(das) não indígenas faz dela uma não indígena?
3. Releia estes trechos do texto 2.

Para ela [Pi Suruí], a sociedade brasileira deve colocar ponto final ao “olhar fantasioso que as pessoas têm sobre os povos indígenas”, como aquilo que ela define como a “fantasia que aprendemos na escola, um olhar folclórico de que somos selvagens”, emenda. “As pessoas acham que a gente tem que viver no mato, pelados e todo olhar que a gente sabe que é fruto de um preconceito enraizado.”

- Você diria que o problema apontado por Pi Suruí é resultado de uma visão etnocêntrica e poderia ser enfrentado adotando a perspectiva do relativismo cultural? Por quê?
4. Na abertura deste capítulo, você comparou dois cartuns: um tratava de discriminação racial e outro, de igualdade entre gêneros. Pode haver alguma relação entre o etnocentrismo, tema do texto 1, os estereótipos e preconceitos mencionados no texto 2, a xenofobia mencionada no texto 3 e as desigualdades que observamos na sociedade? Explique.

## O texto em construção

• No final do capítulo, você e os(as) colegas vão produzir uma reportagem audiovisual. Agora vamos, então, analisar melhor o texto 3 para entender como e por que reportagens desse tipo são produzidas.

1. Como o projeto da professora Rosely Honório se destacou, a ponto de ser focalizado nessa reportagem?
2. Qual é o papel das duas falas da apresentadora na construção da reportagem?
3. Nos trechos reproduzidos aqui, quais pessoas foram ouvidas?
4. Se a repórter quisesse expandir a reportagem, quais outras pessoas poderia entrevistar? Dê pelo menos dois exemplos.

214

vida, procurar emprego, aprender um novo idioma e, ainda, enfrentar o preconceito de muitas pessoas. Ajude-os(as) a perceberem como isso pode marginalizar indígenas e imigrantes, colocando-os em posição desfavorável na sociedade.

## O texto em construção

Professor(a), sugerimos que os(as) estudantes trabalhem em duplas e, depois, participem de uma discussão coletiva das questões.

### HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP07)

1. Ela recebeu um prêmio pelo projeto.
2. Primeiro, ela introduz o assunto. Depois, ao final, ela faz um comentário positivo sobre o projeto da professora e avisa os espectadores de que outros trabalhos serão apresentados em um programa especial.

## Clipe

Você sabe como se chama o preconceito contra pessoas de outros países ou regiões? *Xenofobia*, palavra que vem de *xeno* (estrangeiro) + *fobia* (medo ou aversão).



5. Em sua opinião, por que a repórter entrevistou as crianças? Como ficaria a reportagem sem as falas delas?
6. A reportagem também mostra crianças estrangeiras cantando e dançando. Por que o(a) editor(a) decidiu incluir essas cenas?
7. Imagine que o(a) editor(a) dessa reportagem tivesse convidado a professora Rosely Honório e alguns alunos para falar sobre o projeto no estúdio, sem mostrar cenas da escola. Você acredita que, nesse caso, a reportagem ficaria completa e atraente para o(a) espectador(a)? Por quê?
8. Releia estas falas da professora e da apresentadora.

“Quantos são nascidos em quais lugares, **e aí** nós fizemos a tabulação dos dados, **e aí** eles viram que – **nossa!** – aqui todo mundo então é migrante.”

“Que bonito isso, **hein?** [...]. **Bom**, você pode conhecer esse trabalho [...]”.

- Os trechos destacados representam **marcas de oralidade**, como palavras repetidas e interjeições. Por que essas marcas não aparecem na transcrição da fala na apresentação oral (texto 2)?
9. Pense em reportagens audiovisuais a que você já tenha assistido. Certamente teve a impressão de que tudo aconteceu naquele momento, mas, na verdade, houve um processo de elaboração que começou muito antes que você as tivesse visto. Na sua opinião, que ações e decisões são tomadas antes que os(as) telespectadores(as) vejam a reportagem?

## DE OLHO NA IMPRENSA

De acordo com uma pesquisa realizada em 2019 pela empresa de pesquisa Kantar, em 14 países, incluindo o Brasil, 80% das 18 mil pessoas entrevistadas já presenciaram algum tipo de discriminação no trabalho. Em 2021, o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, divulgou um aumento de 141% no número de denúncias por intolerância religiosa.

Aproveitando a temática do capítulo, você vai pesquisar em jornais e revistas impressos, digitais, radiofônicos ou televisivos, uma notícia ou reportagem atual que aborde algum caso de discriminação. Pode ser de variados tipos: racial, étnica, de gênero, religiosa, por idade, em decorrência de classe social, deficiências, aparência etc.

Ao selecionar a notícia ou reportagem, você fará uma pesquisa sobre o fato, verificando se ele foi noticiado por outro veículo jornalístico, além do veículo no qual você o encontrou.

Nessa verificação você precisará:

1. Levantar as diferenças e semelhanças nos relatos do fato.
2. Analisar se as diferenças encontradas resultam em uma abordagem diferente do fato noticiado e por quê.
3. Observar se há comentários dos leitores ou ouvintes e analisar as reações: você identificou comentários xenofóbicos? Se sim, como você responderia a eles?

Depois de checar as possíveis diferenças na abordagem do fato ou assunto por diferentes veículos, compartilhe com a turma as notícias checadas e a análise feita.

215

3. Foram ouvidos três estudantes e a própria professora.
4. Resposta pessoal. Possibilidades: pais ou outros(as) parentes das crianças, o(a) diretor(a) da escola, especialistas em educação, sociólogos(as) etc. Professor(a), para ajudar os(as) estudantes nessa reflexão, oriente-os(as) a relerem rapidamente a reportagem transcrita no texto 2 e a observarem as pessoas que foram ouvidas: o(a) diretor(a) da escola e uma especialista em Sociologia Política e Cultura.
5. Espera-se que a turma conclua que, como o projeto envolve os(as) estudantes, é interessante que eles(as) sejam ouvidos também. Além disso, as falas das crianças deixam o programa mais leve e dinâmico.
6. Da mesma forma, isso contribui para atrair a atenção dos(as) espectadores(as) e para corroborar a ideia de que os(as) estudantes estrangeiros(as) agora são bem acolhidos pelos(as) colegas, sentem-se à vontade na sala de aula.
7. Espera-se que os(as) estudantes concluam que não. As chamadas cenas externas são essenciais em uma reportagem televisiva. O material parece mais atraente e até confiável para o(a) espectador(a) quando os(as) repórte-

res vão ao local em que ocorreram os fatos.

8. Espera-se que os(as) estudantes concluam que essas marcas foram eliminadas quando as entrevistas foram editadas. Professor(a), chame a atenção da turma para o fato de que, ainda que haja marcas de oralidade, tanto a fala da apresentadora quanto a da professora seguem as normas urbanas de prestígio e um registro relativamente formal. Proponha aos(as) estudantes que imaginem como a professora explicaria o projeto a um(a) parente, em casa, em uma situação relaxada, sem a câmera de TV, para que percebam que, nesse caso, a linguagem dela seria provavelmente mais informal.

9. Professor(a), essa questão tem como objetivo levar os(as) estudantes a recordarem o que sabem sobre o campo jornalístico. Ajude-os(as) a lembrarem que a decisão dos temas e abordagens de notícias e reportagens tem a ver com o perfil e a linha editorial do veículo e seu público consumidor. Definidos o tema e o modo como ele será desenvolvido (pelo pauteiro ou editor), o(a) repórter faz a pesquisa de fontes e consulta/entrevista os(as) envolvidos(as) – no caso do texto 3, a jornalista Thais Itaquí (a legenda com o nome da repórter aparece no minuto 1'51"). Tanto o material produzido pelo(a) repórter e equipe de filmagem como aquele colhido de fontes passam então pelo trabalho de edição. Por fim, o(a) apresentador(a) introduz e exhibe a reportagem ao público (no caso de TV e rádio).

### De olho na imprensa

#### HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP01, EF08LP02)

Esta atividade será mais produtiva se realizada com o acesso à internet para facilitar a busca por notícias ou reportagens no tema proposto. O objetivo da proposta é possibilitar que os(as) estudantes se apropriem desse procedimento de consultar diferentes fontes jornalísticas para conhecer mais sobre o fato ou assunto em questão e avaliar as eventuais diferenças de “versões” ou visões sobre o fato ou assunto. Vale a pena lembrá-los(las) de, quando encontrarem versões idênticas, verificarem a autoria: atualmente há agências especializadas em produzir e vender notícias, reportagens e outros gêneros jornalísticos para diferentes veículos. Neste caso, são chamadas de agências distribuidoras ou fornecedoras de conteúdos jornalísticos. Quando encontrarem versões diferentes do fato noticiado ou não encontrarem o relato em outros veículos, será importante lembrá-los de que os veículos seguem linhas editoriais diferenciadas e que isso

## Continuação

reflete nas decisões sobre o que noticiar e que destaque dar ao fato noticiado.

Para finalizar a roda de leitores, proponha novas questões que possibilitem refletir sobre o interesse ou não dos veículos na divulgação de notícias dessa natureza.

- Vocês encontraram muitos relatos de discriminação nos jornais?
- Vocês esperavam encontrar mais ou menos do que encontraram? Por quê?
- Ter encontrado poucos relatos significa que há poucas ocorrências de discriminação?

## Atividade 1

### HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP12)

1. Pauta 2. Professor(a), esta atividade visa ajudar os(as) estudantes a compreenderem como o campo jornalístico é movido por diferentes atores e interesses. Assim, a escolha do que será o tema de uma reportagem e de que abordagem deve ser dada não cabe ao(à) repórter, mas ao(à) pauteiro(a) (às vezes, o(a) próprio(a) editor(a)). Também para a produção das reportagens, os(as) estudantes receberão pautas prévias. Na mediação da atividade, ajude-os(as), se necessário, a perceberem como a pauta é um orientador, uma espécie de “alicerce” da reportagem. Quando pronta, a reportagem deve dar conta de responder às questões-chave da pauta.

## Produção de texto

### Conhecendo mais o gênero – Reportagem audiovisual

Você já sabe que uma reportagem pode ser escrita, televisiva ou radiofônica. Ela pode tratar de assuntos e acontecimentos de interesse público, como a notícia, mas faz isso com mais profundidade. Sabe também que em uma boa reportagem, além da fala de introdução do(a) jornalista, há entrevistas com pessoas envolvidas no acontecimento ou com aquelas que possam ter opiniões interessantes sobre o fato. Essa maior profundidade possibilita que o(a) telespectador(a)/ouvinte/ leitor(a) tenha mais elementos para formar a sua própria opinião.

Mas como os jornalistas pensam em tudo isso, especialmente na produção de uma reportagem audiovisual? É o que veremos a seguir.

### Atividade 1 – O papel do pauteiro

1. Leia as pautas seguintes e indique qual delas pode estar relacionada à reportagem audiovisual cuja transcrição você leu.

#### Pauta 1

1. **Resumo do fato: como é o convívio entre alunos(as) imigrantes e brasileiros(as)**
2. **Direcionamento (perguntas ou hipóteses):**
  - a) O que chama a atenção de alunos(as) estrangeiros(as) no ensino brasileiro?
  - b) O que alunos(as) brasileiros(as) aprendem com colegas estrangeiros(as)?
  - c) Já houve algum caso de desrespeito entre os(as) estudantes?
  - d) Há algum projeto na escola para integração dos(as) alunos(as) estrangeiros(as)?
3. **Relação das fontes (que serão consultadas ou entrevistadas):**
  - a) Alunos(as) estrangeiros(as) e brasileiros(as) de diferentes escolas.
  - b) Diretor(a) e professores(as) das escolas.
  - c) Pais de crianças estrangeiras e brasileiras.
4. **Dados que serão apresentados: exemplos, citados do dia a dia, a respeito de como é o relacionamento entre alunos(as) estrangeiros(as) e brasileiros(as) na escola: há discriminação? Ocorrem atividades em que existe integração, promovidas pela escola ou espontâneas?**
5. **Imagens: ambientes externos e internos de diferentes escolas.**
6. **Tempo: 5 minutos.**



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

## Pauta 2

- 1. Resumo do fato: projeto contra xenofobia em escola paulistana**
- 2. Direcionamento (perguntas ou hipóteses):**
  - a) Por que o projeto foi desenvolvido?
  - b) Como o projeto foi desenvolvido?
  - c) Quais foram os resultados?
- 3. Relação das fontes (que serão consultadas ou entrevistadas):**
  - a) Professora criadora do projeto.
  - b) Algumas crianças.
- 4. Dados que serão apresentados: dados do projeto contra homofobia (quais pessoas foram envolvidas, ações, resultados etc.).**
- 5. Imagens: escola onde o projeto foi implantado.**
- 6. Tempo: 3 minutos.**

- 2. Considere as informações que você viu em cada uma das pautas e conclua: para que serve uma pauta?**

### Atividade 2 – O papel do repórter na entrevista

Com a pauta em mãos, o(a) repórter deve ir para o trabalho de campo, isto é, entrevistar as fontes e acompanhar as filmagens, certo?

Errado! Com a pauta em mãos, o(a) repórter deve antes se preparar bem, informando-se sobre o assunto e suas fontes, para poder conduzir com sucesso as entrevistas que “alimentarão” a reportagem.

- 1. Se tivesse recebido uma pauta como a que não selecionou na Atividade 1, que informações você buscaria antes de ir a campo?**
- 2. Releia, na pauta que você não escolheu na Atividade 1, as pessoas que serão convidadas para a entrevista. Qual roteiro de perguntas você prepararia para cada categoria de entrevistado(a)? Leve em conta as perguntas ou hipóteses de direcionamento apresentados na pauta.**
- 3. O que você acha: um roteiro de perguntas deve ser seguido à risca na hora da entrevista? Por quê?**
- 4. Bem-preparado e com um bom roteiro de perguntas, o(a) repórter vai para a entrevista, mas, se não tiver alguns cuidados, pode colocar tudo a perder.**

## Clipe

### Quem faz as pautas?

O **pauteiro** é quem elabora as pautas (sugestões de matérias). Ele precisa conhecer bem a linha editorial do telejornal e estar muito bem informado para definir temas e abordagens. Além disso, deve ser uma pessoa bem relacionada, isto é, ter vários contatos para facilitar entrevistas com as fontes. Seu trabalho funciona como um planejamento, um roteiro do que o repórter e o câmera deverão fazer quando saírem a campo. Muitas vezes, a função de pauteiro é cumprida pelo editor.

SILVA, F. M. da. Gêneros jornalísticos para a prática em sala de aula. *Revelli – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG – Inhumas*, v. 2, n. 2, out. 2010, p. 68-81.

ros(as), seria necessário levantar escolas com um perfil semelhante, mas as perguntas seriam um pouco diferentes. Explique aos(as) estudantes que, conforme o público-alvo da emissora e do programa em que a reportagem será exibida (se é regional ou nacional), podem ser focalizadas escolas da mesma cidade, de diferentes cidades ou mesmo de vários estados.

**2. Resposta pessoal. Sugestões:**

**Para alunos(as) estrangeiros(as):** O que chama sua atenção no sistema de ensino brasileiro? Você já sofreu alguma discriminação?

**Para alunos(as) brasileiros(as):** Como é seu convívio com os(as) colegas estrangeiros(as)? O que você aprendeu de diferente com eles(as)? Já testemunhou algum caso de desrespeito? Se sim, o que sentiu ou como agiu?

**Para diretor(a) e professores(as) das escolas:** Já houve algum conflito na escola envolvendo os(as) alunos(as) estrangeiros(as)? Vocês têm algum projeto para a integração desses(as) alunos(as)? Se sim, como é ele?

**Para pais de crianças estrangeiras e brasileiras:** O que seus(suas) filhos(as) contam a respeito do convívio com os(as) alunos(as) estrangeiros(as)/brasileiros(as)? Vocês acham positivo o convívio multicultural para o desenvolvimento de seus(-suas) filhos(as)? Por quê?

**3. Resposta pessoal. Professor(a), se necessário, ajude a turma a perceber que o roteiro é apenas um orientador para facilitar a condução da entrevista. Ela acontece, porém, no “calor da hora” e, muitas vezes, uma resposta precisa ser aprofundada, o que o(a) repórter consegue com nova pergunta. Outras vezes, pode acontecer que uma resposta inesperada, mas muito interessante, abra perspectiva para nova abordagem, levando o(a) entrevistador(a) a fazer perguntas não previstas. Assim, o roteiro não pode “engessar” a ação do(a) entrevistador(a).**

- 2. Espera-se que os(as) estudantes percebam que a pauta orienta a reportagem, indicando um fio condutor, fontes e cenas interessantes para sua elaboração.**

### Atividade 2

#### HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP12)

Professor(a), a atividade visa especialmente lembrar aos(as) estudantes a importância do gênero entrevista para a produção de uma reportagem.

- 1. Resposta pessoal. Professor(a), ajude a turma a perceber que, antes de mais nada, seria necessário pesquisar escolas que recebem um grande número de alunos estrangeiros. Na escola alvo da reportagem da Globo News, 20% dos(as) alunos(as) são imigrantes ou filho(a) de imigrantes, como diz a professora. Na pauta 1, uma vez que o objetivo é discutir como é o convívio entre alunos(as) brasileiros(as) e estrangei-**

4. Resposta pessoal. Professor(a), se necessário, ajude a turma a perceber que o(a) repórter deve fazer de tudo para parecer o mais neutro possível e para manifestar respeito pelo(a) entrevistado(a). Assim:

a) deve se apresentar com roupas de cores neutras e com cortes que denotem mais formalidade;

b) deve usar as normas urbanas de prestígio, com maior ou menor formalidade, de acordo com outros fatores da situação de interação (o(a) entrevistado(a) e a linha editorial do telejornal);

c) deve manter boa postura, evitando fazer muitos gestos e movimentos, para não atrapalhar a filmagem;

d) como a ideia é dar visibilidade a informações e a opiniões do(a) entrevistado(a), o(a) repórter deve manifestar neutralidade em relação ao que ouve; entretanto, precisa ter a habilidade de, por meio de perguntas, fazer com que o(a) entrevistado(a) exponha o que há de mais interessante: assim, trata-se de uma neutralidade aparente, quase um jogo de cena, para alcançar com sucesso seus interesses;

e) o(a) repórter deve tratar o(a) entrevistado(a) com o maior respeito, mesmo que discorde ou duvide do que ele(a) diz.

Em sua opinião, durante a entrevista, que cuidados um(a) repórter deve ter quanto aos itens abaixo?

- Apresentação pessoal.
- Variedade da linguagem empregada.
- Postura, gestos e expressões.
- Manifestação da própria opinião.
- Formas de tratar o(a) entrevistado(a).

### Clipe

#### A arte da entrevista

[...]

**Prepare-se** – [...] Além de evitar gafes e perda de tempo com perguntas desnecessárias, ter fatos concretos em mão permite rebater respostas tendenciosas ou ambíguas.



**Questão de confiança** – [...] Toda entrevista é um jogo de sedução, e será tanto melhor quanto mais confiança o entrevistado tiver no repórter. Vale diminuir a barreira física, olhando-o nos olhos, evitando um espaço grande entre os dois se possível.

**Estar disponível** – [...] Muitas vezes o que sua fonte tem a dizer é mais interessante e pertinente do que o que você tem para perguntar. Mas para perceber isso é preciso saber ouvir.

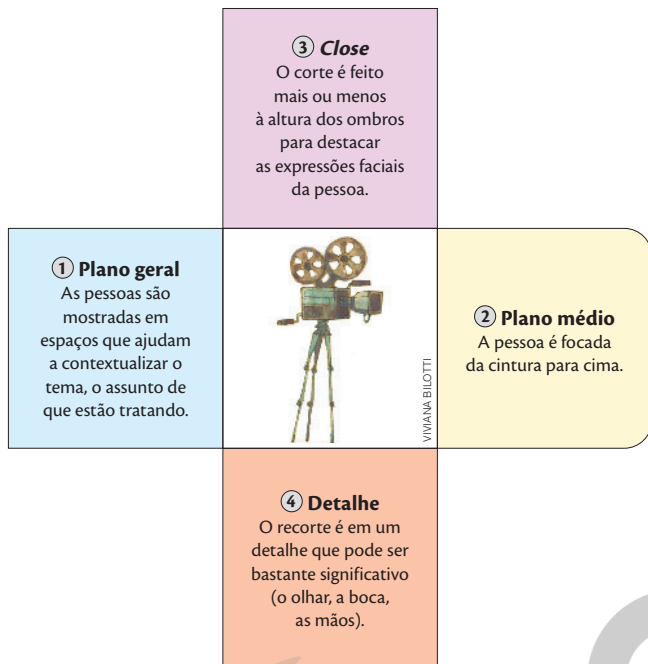
**Truques** – [...] Deixe as perguntas mais delicadas para o final e zele por um clima leve e agradável até o momento de fazê-las. Não faça “perguntas enormes, complicadas, chiques, intelectuais e cheias de referências”. A tendência de acertar é maior com uma pergunta curta, direta e objetiva. Se, mesmo assim, o entrevistado não colaborar e der uma resposta curta, grossa e sem graça, responda: “Como assim?”, “Por quê?” ou ainda “Dê um exemplo, por favor”. [...]

Disponível em: [https://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=2396&titulo=A\\_Arte\\_da\\_Entrevista](https://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=2396&titulo=A_Arte_da_Entrevista). Acesso em: 28 abr. 2022.

### Atividade 3 – O papel do repórter e da equipe de filmagem na produção das imagens

A linguagem cinematográfica faz parte do telejornalismo. O modo como a câmera enquadra a imagem para compor uma cena tem muito a ver com os efeitos que se quer causar sobre o(a) telespectador(a). Por isso é fundamental que o(a) repórter trabalhe em conjunto com a equipe de filmagem (o(a) cinegrafista, que opera a câmera, e o(a) iluminador(a), que cuida dos refletores de luz), situando-a sobre a matéria, ajudando a escolher imagens e o modo mais interessante de enquadrá-las.

- Relacione no caderno os planos de enquadramento e as imagens.



Criança trabalhando nas Filipinas.



Rosto de criança, 2017.



Mãos infantis indicando serem trabalhadores, 2007.



A diretora do escritório da OIT no Brasil, Laís Abramo, em entrevista coletiva, 2010.

Você deve estar se perguntando: "Onde é que ficam o repórter e a equipe de filmagem enquanto o entrevistado fala?". Olhe a equipe toda aí, corretamente posicionada para obter o melhor enquadramento!



Repórter e sua equipe de filmagem em entrevista em Miami, EUA, 2011.

### Atividade 3

- Imagem A (1); imagem B (3); imagem C (4); imagem D (2).

Professor, esta atividade visa explorar recursos e técnicas próprios da linguagem cinematográfica, incorporada pelo telejornalismo.

## Atividade 4

### HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP12)

Em consonância com o favorecimento da compreensão de que uma reportagem audiovisual é trabalho que envolve diferentes atores, esta atividade explora o roteiro de edição como gênero fundamental para o(a) repórter organizar o material que será usado na montagem final do vídeo que irá ao ar.

## Atividade 4 – Os papéis do repórter e do editor no roteiro de edição

Nem todas as perguntas e respostas de uma entrevista podem ser consideradas interessantes para a reportagem. Também nem todas as cenas produzidas entrarão nela. O(A) repórter faz uma seleção a partir do material produzido e organiza um roteiro de edição, como este a seguir.

<b>Identificação:</b> Escola pública cria projeto contra preconceito com imigrantes	
<b>Programa:</b> Reportagem	
<b>Assunto:</b> Imigrantes no Brasil	
<b>Vídeo</b>	<b>Áudio</b>
Apresentadora no estúdio	<b>Cabeça:</b> O preconceito levou uma professora de uma escola municipal da região central de São Paulo a criar um projeto chamado "O imigrante mora em minha casa". A ideia desse projeto é fazer os alunos refletirem sobre as origens das suas próprias famílias.
Mostrar um(a) dos(as) alunos(as) estrangeiros(as) cantando e dançando na sala de aula. Ele(a) e as demais crianças estão à vontade e relaxados(as).	Canto do(a) aluno(a)
Mostrar placa que identifica o nome da escola.	Começa a entrevista com Rosely Honório, professora de História. <b>DI:</b> "A nossa escola..."
Focalizar a professora, com legenda que identifica seu nome e cargo.	<b>DF:</b> "... ou descendentes de estrangeiros".
Mostrar outro(a) aluno(a) estrangeiro(a) cantando.	Canto do menino.
Focalizar novamente a professora Rosely. Durante a fala dela, mostrar alguns desenhos de família feitos pelos(as) alunos(as), além de cenas deles(as) brincando e conversando. Por fim, mostrar o mural instalado na escola onde se lê: "Por uma escola pública inclusiva". Focalizar a frase para que o(a) espectador(a) consiga lê-la.	<b>DI:</b> "A partir desse desenho da família..." <b>DF:</b> "... genealógica deles".
Mostrar aluna entrevistada.	<b>DI:</b> "O meu avô veio de Paraguai." <b>DF:</b> "... e meu pai do Rio Grande do Norte."
Mostrar aluno entrevistado.	<b>DI:</b> "Você veio da onde?" <b>DF:</b> "... por causa da guerra."
Focalizar novamente a professora Rosely. Durante a fala dela, mostrar as crianças brincando, entrosadas.	<b>DI:</b> "Tabulamos os dados..." <b>DF:</b> "... todo mundo então é migrante."
Mostrar aluno entrevistado no estacionamento da escola.	<b>DI:</b> "De onde você é?" <b>DF:</b> "... sim, há muito tempo."
Mostrar cenas das crianças brincando e conversando. Após alguns segundos, voltar a focalizar a professora Rosely. Em seguida, mostrar cenas das crianças em diferentes espaços da escola. Finalizar com a cena de dois alunos se abraçando.	<b>DI:</b> "Treze migraram..." <b>DF:</b> "... começaram a se aproximar."

Vídeo	Áudio
Mostrar apresentadora no estúdio.	<b>Pé:</b> Que bonito, hein? É você ensinar para essas crianças desde cedo a importância do respeito ao outro. Bom, você pode conhecer esse trabalho e outros trabalhos inspiradores como esse da professora Rosely no <b>Globo News Especial</b> sobre professores premiados de escolas públicas.

1. Reflita sobre a função de cada parte do roteiro e estabeleça, no seu caderno, as relações adequadas.

- I. Cabeça
- II. Deixa inicial – (DI)
- III. Pé
- IV. Deixa final – (DF)

- a) Marca para a edição a partir de que ponto será considerada a fala do(a) entrevistado(a).
- b) Abre a reportagem com o(a) apresentador(a) introduzindo o que será mostrado.
- c) Marca para a edição em que ponto deve ser cortada a fala do(a) entrevistado(a).
- d) Encerra a reportagem, com fala final do(a) apresentador(a), uma trilha sonora, ou, ainda, outro recurso.

2. Por que você acha que o(a) repórter deve ter o cuidado de entregar um roteiro assim aos(às) profissionais que editarão o vídeo?

Com essas atividades você pôde ter noção das etapas que envolvem a elaboração de uma reportagem audiovisual. Observe a sistematização dessas etapas:

Fases	Atores e funções
<b>Pré-produção</b>	<b>Pauteiro(a):</b> sugere a pauta. <b>Repórter:</b> faz estudos e pesquisas a partir da pauta; elabora o roteiro de entrevista.
<b>Produção</b>	<b>Repórter e equipe de filmagem:</b> saem a campo para produzir as entrevistas e as imagens.
<b>Pós-produção</b>	<b>Repórter:</b> seleciona trechos das entrevistas, prepara os textos a serem lidos pelo apresentador (ou por ele mesmo, em <i>off</i> ) e organiza o roteiro de edição. <b>Editor(a):</b> ajusta ou aprova o roteiro e o encaminha para a equipe que fará o vídeo final e o levará ao ar.

Reportagens audiovisuais também podem ter **falas em off**. Nesse caso, o(a) repórter fala textos previamente preparados sem aparecer na tela.

1. I: b; II: a; III: d; IV: c

2. Professor(a), se necessário, ajude a turma a perceber que o(a) repórter é apenas um dos profissionais que trabalham no telejornal. Para a matéria “ir ao ar”, muitos outros atuarão, daí a importância de haver um roteiro claro, que oriente o trabalho de quem vai produzir o vídeo final. Aproveite para confirmar se os(as) estudantes compreenderam que o roteiro passa pela apreciação de um(a) editor(a), que também pode sugerir outros cortes ou ajustes.

## Produzindo o texto

HABILIDADES FAVORECIDAS  
(EF69LP06, EF69LP07, EF69LP08,  
EF69LP10, EF69LP12, EF89LP08,  
EF89LP09, EF89LP13)

## PRODUZINDO O TEXTO

### Condições de produção

#### ■ O quê?

Você e sua turma farão uma série com três reportagens audiovisuais, com o tema **Estereótipos, preconceitos e discriminação**.

#### ■ Para quem?

Para participantes da comunidade escolar, com o objetivo de construir conhecimentos e opiniões que diminuam os preconceitos e a discriminação.

### Como fazer

- Siga as orientações do(a) professor(a) para a organização dos grupos de trabalho.
  - a) Que grupo ficará responsável por qual pauta?
  - b) Quando os grupos apresentarão a primeira versão do vídeo e o roteiro de edição?
  - c) Como serão divulgadas as reportagens?
- 1. **Conhecendo a pauta de seu grupo**
  - Discuta com seu grupo de trabalho a pauta que foi confiada a vocês:
    - a) verifiquem se todos entenderam a proposta;
    - b) avaliem se há alguma dificuldade nela e discutam as maneiras de contorná-las;
    - c) se necessário, façam adaptações e as discutam com o(a) professor(a).



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

### Pauta 1

1. **Resumo do fato: uma iniciativa na escola onde estudam (ou na cidade onde vivem) para combater o preconceito contra certo grupo de pessoas (imigrantes, negros, indígenas, portadores de deficiências etc.).**
2. **Direcionamento (perguntas ou hipóteses):**
  - a) Qual é a natureza da iniciativa (uma campanha, um curso, um projeto, uma peça teatral etc.)?
  - b) Quem são os(as) responsáveis pela iniciativa e por que resolveram executá-la?
  - c) Que resultados a iniciativa já gerou ou está gerando?



**3. Relação das fontes (que serão consultadas ou entrevistadas):**

- a) Idealizadores da iniciativa.
- b) Pessoas que formam o público a ser beneficiado pela iniciativa ou que tenham sido impactadas por ela.
- c) Outras pessoas que possam estar envolvidas no projeto.

**4. Dados que serão apresentados:** dados da iniciativa (data de início, quantas pessoas foram atingidas, quanto custou etc.).

**5. Imagens:** cenas do local onde ocorre a iniciativa, gráficos ou tabelas com os dados do projeto.

**6. Tempo:** 3 minutos.

**Pauta 2**

**1. Resumo do fato:** uma ou mais pessoas da comunidade escolar que desafiam estereótipos (por exemplo, uma menina que é craque no futebol ou outro esporte tradicionalmente masculino; um idoso que esbanja disposição; um homem que resolveu deixar o trabalho para ser “dono de casa”).

**2. Direcionamento (perguntas ou hipóteses):**

- a) Como essa ou essas pessoas desafiaram os estereótipos?
- b) O que as levou a tomar decisões ou ter costumes e comportamentos diferentes do padrão?
- c) Elas enfrentaram preconceitos e discriminações ao tomar essas decisões ou atitudes? De que forma?
- d) Também receberam apoio? Por parte de quem?

**3. Relação das fontes (que serão consultadas ou entrevistadas):**

- a) As próprias pessoas que serão focalizadas.
- b) Outras pessoas cujo depoimento possa contribuir para construir conhecimentos sobre o tema.

**4. Dados que serão apresentados:** devem estar relacionados ao estereótipo que elas quebraram. Por exemplo, se vocês vão focalizar uma menina craque no futebol, podem pesquisar qual é a porcentagem de mulheres entre o total de jogadores profissionais de futebol no Brasil.

**5. Imagens:** cenas das pessoas focalizadas e da rotina delas, de modo que se mostre o contexto em que elas apresentam costumes ou atitudes fora do padrão.

**6. Tempo:** 3 minutos.



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

## Produzindo o texto – Pauta 3

Professor(a), oriente o grupo que escolher a pauta 3 a procurar dentro da comunidade escolar (pais, professores(as), funcionários(as)) pelo menos uma pessoa que tenha visitado ou morado em outros países ou em outras regiões do Brasil. Migrantes que deixaram seu país ou região natal para viver na cidade de vocês também podem ser ouvidos(as).

### PRODUZINDO O TEXTO

#### Pauta 3

- 1. Resumo do fato: pessoas da comunidade escolar que viajaram para outros países (ou regiões do Brasil) e vivenciaram diferenças culturais.**
- 2. Direcionamento (perguntas ou hipóteses):**
  - a) Como foi a experiência da pessoa: onde ela esteve, por quanto tempo e com que finalidade?
  - b) O que lhe pareceu diferente na cultura que ela conheceu? Ela avaliou essas diferenças negativamente ou positivamente? Por quê?
  - c) Algum aspecto da cultura brasileira chamava a atenção nos(as) moradores(as) desse lugar? Qual?
  - d) Que aprendizado ficou para a pessoa a partir da convivência com outras culturas?
  - e) A pessoa sabe o que é etnocentrismo? Como ela relaciona sua experiência com o conceito de etnocentrismo?
- 3. Relação das fontes (que serão consultadas ou entrevistadas):**
  - a) As próprias pessoas que conheceram outras culturas.
  - b) Se possível, um(a) professor(a) de sociologia ou outra pessoa que possa fazer comentários analíticos sobre diferenças culturais.
- 4. Dados que serão apresentados: exemplos de conhecimentos adquiridos pelas pessoas consultadas/entrevistadas a partir da experiência de contato com outras culturas.**
- 5. Imagens: cenas das pessoas entrevistadas, além de fotografias ou vídeos da época em que elas viveram em outro país ou região.**
- 6. Tempo: 3 minutos.**

#### 2. Organizando as atividades do grupo

- Dividam as tarefas no grupo, discutindo quem ficará responsável por:
  - I. levantamento de mais informações para o estudo do tema e das fontes;
  - II. elaboração das questões para o roteiro de entrevista;
  - III. realização das consultas e entrevistas;
  - IV. filmagem das entrevistas e de outras cenas;

- V. pesquisa de cenas, entrevistas e dados disponíveis na internet que possam ser usados na reportagem (não se esqueçam de indicar os créditos dessas fontes);
- VI. seleção do material e das falas que entrarão na reportagem;
- VII. escolha de elementos de sonoplastia (músicas, sons que podem sugerir efeitos de sentido);
- VIII. organização do roteiro de edição e discussão sobre ele com o(a) professor(a), que atuará como editor(a);
- IX. ajustes do roteiro, se houver indicações do(a) editor(a);
- X. produção de um arquivo de vídeo com a reportagem.

#### Dicas importantes:

- Os(As) componentes dos grupos, como em uma equipe de reportagem, devem estar bem afinados(as), discutir bastante para que as decisões sejam bem compreendidas por todos(as). Assim, vocês precisam prever momentos de discussão coletiva para cada uma dessas etapas.
- Não se esqueçam de retomar tudo o que aprenderam para cada uma das fases da reportagem.
- Para a produção do roteiro de edição, criem um quadro, como o que usamos na atividade 4, indicando imagens de um lado e áudio de outro. Lembrem-se da redação com efeitos de neutralidade nos textos que cabem ao(à) repórter. Apoiem-se também na ficha de apoio à produção e à avaliação da reportagem audiovisual.
- Na produção do arquivo de vídeo, incluam legendas nas falas dos(as) entrevistados(as) e os créditos das imagens que foram usadas de outras reportagens.

### 3. Avaliando a produção

- Após exibirem as reportagens, avaliem a experiência com os(as) colegas e professor(a):
  - I. Ajudamos a comunidade escolar a refletir mais sobre o tema?
  - II. Aprendemos a lidar melhor com o gênero reportagem e com a linguagem das câmeras?
  - III. Depois disso, preencham a ficha de avaliação para entregar ao(à) professor(a).



VICENTE MENDONÇA MARGUIVO DA EDITORA

Ficha de apoio à produção e à avaliação da reportagem audiovisual

A reportagem audiovisual atendeu aos critérios de:

1. Adequação à proposta

- Elaboramos uma reportagem audiovisual sobre estereótipos, preconceitos e discriminação, desenvolvendo as sugestões da pauta?

2. Adequação às características gerais estudadas do gênero (reportagem audiovisual)

- a) As imagens produzidas têm enquadramento adequado?
- b) As imagens escolhidas de outras fontes foram adequadas?
- c) As entrevistas feitas obtiveram informações e opiniões importantes para o tema da pauta?

3. Construção da coesão/coerência do texto (textualidade)

- As deixas iniciais e finais garantem a coerência das falas dos(as) entrevistados(as)?

4. Uso das regras e convenções da gramática normativa

- a) Os textos que cabem ao(à) repórter estão escritos em terceira pessoa?
- b) Os textos estão adequados às normas urbanas de prestígio?

O que levo de aprendizagens deste capítulo

Agora que você finalizou este capítulo, volte a discutir com seus(suas) colegas o que aprendeu sobre as questões apresentadas na abertura.

1. O que é estereótipo, preconceito e discriminação? Qual a diferença entre eles?
2. Por que o ser humano discrimina seu(sua) semelhante?
3. Qual a relação entre preconceito, discriminação e desigualdade?
4. Reportagens audiovisuais podem colaborar para informar mais e promover discussões sobre esses temas? Por quê?
5. Escreva um pequeno texto sintetizando o que você discutiu e aprendeu e o que considera ter sido importante para ajudá-lo(la) a construir respostas para as questões acima.
  - a) Compare seu texto com as anotações que você fez no caderno ao longo do capítulo.
  - b) Conclua: hoje você sabe mais do que sabia antes?

## Capítulo

# 11

## Leituras de *Dom Casmurro*, romance, teledramaturgia e leitura expressiva em vídeo



ACERVO TV GLOBO

A atriz Letícia Persiles, interpretando a personagem Capitu, da minissérie de mesmo nome, inspirada no romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, com direção de Luiz Fernando Carvalho e exibida em 2008.

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

### Clipe

Ressaca é o movimento de queda e recuo das ondas, quando o mar está muito agitado.



STEFAN KOLLMBANPILSAR/IMAGENS

Ressaca na Praia do Diabo vista do Arpoador na cidade do Rio de Janeiro, em 2010.

## CAPÍTULO 11

Competências gerais da Educação

Básica: 3, 4 e 5.

Competências específicas de Linguagens: 2, 3, 5 e 6.

Competências específicas de Língua Portuguesa: 1, 3, 7, 8, 9 e 10.

### HABILIDADES BNCC

(EF08LP02), (EF08LP04), (EF08LP15), (EF67LP08), (EF67LP20), (EF67LP23), (EF69LP14), (EF69LP32), (EF69LP44), (EF69LP45), (EF69LP46), (EF69LP47), (EF69LP49), (EF69LP50), (EF69LP51), (EF69LP52), (EF69LP53), (EF69LP54), (EF89LP24), (EF89LP26), (EF89LP27), (EF89LP28), (EF89LP32), (EF89LP33), (EF89LP34), (EF89LP37), (EF69AR27), (EF69AR28), (EF69AR29), (EF69AR30)

### Abertura

Neste capítulo, os(as) estudantes poderão: ler o romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis; analisar alguns elementos da cenografia de texto da teledramaturgia inspirado no romance e produzir vídeo com leitura expressiva de trechos da narrativa machadiana.

## Leitura 1

### HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP49)

Professor(a), sugerimos que você convide e oriente previamente um(a) estudante com boa fluência para que prepare leitura expressiva do trecho do romance de Machado de Assis. Para isso, contextualize a passagem e peça especial atenção à construção de um ritmo que expresse o movimento com que o narrador vai adentrando o olhar de Capitu, de modo que a leitura contribua para exprimir a sensação de “ressaca”. Para a canção, providencie previamente recursos para que a turma possa ouvi-la; ela está disponível em vários canais da internet, na interpretação do próprio compositor, Luiz Tatit, e das cantoras Zélia Duncan e Ná Ozetti. Durante a reprodução da canção, peça à turma que preste atenção na melodia, em como as assonâncias e as rimas vão criando um ritmo que expressa um movimento forte e envolvente, como se fosse sonoramente a ressaca atribuída ao olhar. Em uma segunda reprodução, convide a turma para que cante junto, de modo que melhor percebam a melodia. Já para a leitura da fotografia, sugerimos uma apreciação compartilhada, com base nas questões propostas em **Converse com a turma**.

## Leitura 1

Você acompanhará a leitura do trecho do romance **Dom Casmurro**, de Machado de Assis, e a canção “Capitu”, de Luiz Tatit. Preste atenção nas sensações que os textos causam em você e procure estabelecer relações entre eles e a fotografia de Capitu, personagem da minissérie.

**Dom Casmurro** (publicado em 1889) tem um narrador em primeira pessoa, Bento Santiago. Nessa passagem, ele relembra o momento em que, adolescente, contempla os olhos da também adolescente Capitu. Eles são vizinhos e estão vivenciando a descoberta do amor. A personagem José Dias buscava atrapalhar um possível namoro, atribuindo à moça um olhar de “cigana oblíqua e dissimulada”. Já o rapaz experimenta emoções e sensações que depois serão narradas por ele, já adulto.

### Texto 1

#### Capítulo XXXII

#### Olhos de ressaca

Tinha-me lembrado a definição que José Dias dera deles, olhos de cigana oblíqua e dissimulada. Eu não sabia o que era oblíqua, mas dissimulada sabia, e queria ver se podiam chamar assim. Capitu deixou-se fitar e examinar. Só me perguntava o que era, se nunca os vira; eu nada achei extraordinário; a cor e a doçura eram minhas conhecidas. A demora da contemplação creio que lhe deu outra ideia do meu intento; imaginou que era um pretexto para mirá-los mais de perto, com os meus olhos longos, constantes, enfiados neles, e a isto atribuo que entrassem a ficar crescidos, crescidos e sombrios, com tal expressão que...

Retórica dos namorados, dá-me uma comparação exata e poética para dizer o que foram aqueles olhos de Capitu. Não me acode imagem capaz de dizer, sem quebra da dignidade do estilo, o que eles foram e me fizeram. Olhos de ressaca? Vá, de ressaca. É o que me dá ideia daquela feição nova. Traziam não sei que fluido misterioso e enérgico, uma força que arrastava para dentro, como a vaga que se retira da praia, nos dias de ressaca.

[...]

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. Disponível em: [http://www.ibiblio.org/ml/libri/a/Assis\]MM\\_DomCasmurro/](http://www.ibiblio.org/ml/libri/a/Assis]MM_DomCasmurro/). Acesso em: 18 ago. 2022.

### Quem é?



O autor em 1896.

Joaquim Maria **Machado de Assis** (RJ, 1839-1908) foi criado no morro do Livramento e era negro, neto de escravos alforriados. Não frequentou regularmente a escola, mas foi autodidata. Aos 16 anos, empregou-se como aprendiz numa tipografia e publicou os primeiros versos. Seu método foi se aperfeiçoando a ponto de ser considerado o maior escritor brasileiro, tendo escrito contos, poemas, romances, crônicas, peças teatrais. Assumiu diversos cargos públicos, ascendendo socialmente e sendo reconhecido por sua literatura inovadora.

## Texto 2

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP49, EF69LP54)

A canção seguinte foi composta por Luiz Tatit, no final dos anos 1990. Em entrevista, ele contou que começou a composição pela música; depois, ao trabalhar os versos para a melodia, encontrou a relação de sons e sentidos entre “www” e “hábil, hábil, hábil”. Só na continuidade do processo de criação dos demais versos o autor acabou estabelecendo relações com a personagem de Machado de Assis. Leia e busque ouvir a canção, estabelecendo relações entre os versos, o ritmo e a melodia.

### Texto 2

#### Capitu

De um lado	Com jeitinho
Vem você	Alcança tudo,
Com seu jeitinho	Tudo, tudo
Hábil, hábil, hábil	É só se entregar
E pronto!	É não resistir
Me conquista	É capitular
Com seu dom	Capitu
De outro	A ressaca dos mares
Esse seu <i>site</i>	A sereia do sul
Petulante	Captando os olhares
WWW	Nosso totem tabu
Ponto	A mulher em milhares
Poderosa	Capitu
Ponto com	No <i>site</i>
É esse o seu	O seu poder
Modo de ser ambíguo	Provoca o ócio, o ócio
Sábio, sábio	Um passo para o vício
E todo encanto	Vício, vício
Canto, canto	É só navegar
Raposa e sereia	É só te seguir
Da terra e do mar	E então naufragar
Na tela e no ar	Capitu
Você é virtualmente	Feminino com arte
Amada amante	A traição atraente
Você real é ainda	Um capítulo à parte
Mais tocante	Quase vírus ardente
Não há quem não se encante	Imperando no <i>site</i>
Um método de agir	Capitu
Que é tão astuto	

TATIT, Luiz. Disponível em: <http://luiztatit.com.br/composicoes/composicao?id=134/Capitu.html>. Acesso em: 18 ago. 2022.

#### Quem é?



GREG SALIBIAN/FOLHAPRESS

O autor, em São Paulo, em 2017.

**Luiz Augusto de Moraes Tatit** (São Paulo, 1951-). Compositor, cantor, violonista, professor universitário, semioticista.

## Vale a pena ver!

### HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP45)

#### Converse com a turma

#### HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP23)

Professor(a), essas questões permitirão à turma uma primeira apreciação de aspectos centrais do texto machadiano e de outros textos artísticos que dialogam com ele, com foco nas representações sobre Capitu, personagem central, construída exclusivamente pela ótica de Bentinho, narrador e também protagonista. Sugerimos que as questões sejam discutidas em uma roda de conversa.

1. Respostas pessoais. Professor(a), em diálogo com os conhecimentos prévios dos(as) estudantes, apoie-os(as) na exploração das informações do boxe **Quem é?** da página 228, e, se achar oportuno, compartilhe com a turma sua experiência com os textos do autor.

#### 2. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP47, EF69LP54)

Espera-se que os(as) estudantes percebam que a descrição de José Dias sugeriu a imagem de alguém não confiável, que poderia enganar. Professor(a), aproveite a questão para destacar que esse é um jeito figurado de usar a linguagem, a metonímia, tomando uma parte para falar do todo. Em relação à dimensão ética do discurso de José Dias, procure problematizar o que ele traz de preconceitos em relação a Capitu e à cultura cigana.

#### 3. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP47, EF69LP54, EF89LP37)

Professor(a), aproveite a questão para relembrar a noção de metáfora, apoiando os(as) estudantes na percepção de que, com esse uso figurado da linguagem, características da agitação do mar, sua força, são transferidas para os olhos de Capitu. Assim, a metáfora expressa uma ambiguidade, porque tanto há atração pela beleza da imagem como há sugestão de perigo, percepções e sensações causadas possivelmente pelas emoções sentidas pelo narrador nesse momento de proximidade e contemplação de Capitu.

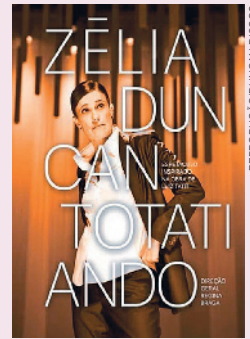
#### 4. HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP08), (EF89LP32)

Professor(a), aproveite essa questão para explorar com a turma a leitura da imagem, ajudando-a a perceber os recursos da linguagem da fotografia: a escolha pelo chamado primeiríssimo plano, com enquadramento da personagem acima dos ombros, colocando a câmera de frente, na altura do olhar, em um ângulo de aproximadamente 45 graus. Mostre como essas escolhas valorizam o olhar

## Vale a pena ver!

“[...] A ideia do projeto ‘ToTatiando’ é colocar uma lente de aumento no aspecto que pode ser mais teatral da obra de Luiz Tatit, obviamente através de suas canções, porém usando esse viés teatral, contando uma história e degustando cada canção como se fosse um esqueleto. Para cada canção, um personagem, com seus adereços e recursos próprios. Tatit acredita e defende que a canção vem da voz falada, de nossas entonações cotidianas e compõe pensando nisso. [...]”

Disponível em: <http://www.zeliaduncan.com.br/>. Acesso em: 17 ago. 2022.



Cartaz de divulgação do projeto.

Se você se interessou em conhecer esses trânsitos entre canção, literatura e teatro, procure na internet, combinando as palavras-chave vídeos + totatiando.

#### Converse com a turma

1. O que você já sabe sobre Machado de Assis? Já leu algum texto dele ou assistiu a algum filme ou peça baseado em algum de seus textos?
2. O que José Dias quis sugerir sobre Capitu ao lhe atribuir “olhos de cigana oblíqua e dissimulada”?
3. Como você relaciona a metáfora **olhos de ressaca** com o que sentiu o narrador ao contemplar os olhos de Capitu?
4. Observe o enquadramento usado na fotografia da atriz Letícia Persiles, na abertura do capítulo: o que o fotógrafo escolheu mostrar, em que ângulo posicionou a câmera e de que altura fez isso?
  - De que modo as escolhas do fotógrafo, associadas à expressão corporal da atriz, contribuem para criar relações de sentido com a personagem do romance?
5. Que palavras são usadas para referenciar Capitu ao longo dos versos da canção?
  - a) É fácil definir a Capitu da canção com base nessas referências? Que diferentes imagens de Capitu podemos ter se seguirmos essas sugestões?
  - b) Qual delas estabelece mais diretamente relação com a personagem do romance?
6. O que você acha de conhecer mais o romance de Machado de Assis e um pouco mais o trabalho de teledramaturgia feito em diálogo com ele na minissérie?

230

da personagem. Destaque ainda como a postura corporal contribui para dar ao olhar um efeito de obliquidade.

#### 5. HABILIDADE FAVORECIDA (EF08LP15)

Raposa e sereia da terra e do mar, amada, amante, tocante, a ressaca dos mares, a sereia do sul, nosso totem tabu, a mulher em milhares, feminino com arte, a traição atraente, um capítulo à parte, quase vírus ardente. Professor(a), será importante ajudar a turma a diferenciar essas palavras que referenciam diretamente Capitu, como elementos de coesão

referencial, das que falam indiretamente dela, determinando suas ações e seus objetos (seu jeito, o método de agir, seu *site*, modo de ser, seu poder).

5a. Respostas pessoais. Professor(a), em diálogo com as percepções dos(as) estudantes, ajude-os(as) a perceberem como as referências são diversas e concorrem para a ideia de “a mulher em milhares”.

#### 5b. HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP32)

A ressaca dos mares.

6. Resposta pessoal.



### O que você poderá aprender

1. Como se preparar para a experiência de ler um romance, isto é, uma narrativa mais longa, cujo enredo envolve personagens mais complexas nas ações, emoções, reflexões?
2. O que é cenografia? Como ela pode agregar efeitos de sentido na encenação de um texto, seja para o teatro, seja para a televisão?
3. Como poderá compartilhar com outros(as) estudantes sua experiência de leitura com o romance **Dom Casmurro**, de Machado de Assis?
4. Como poderá se valer dessas aprendizagens para produzir um vídeo com leitura de trecho do romance?

### Leitura 2

Você vai ler outros trechos do romance e conversar a respeito deles com os(as) colegas e o(a) professor(a). Para que essa troca seja bem qualificada, prepare-se antes, em estratégia de sala de aula invertida, buscando, em fontes da internet, uma visão geral sobre o enredo e sobre as personagens.

#### Como fazer?

1. Consulte canais de *booktubers*, blogueiras e blogueiros, comunidades de leitores literários, videoaulas etc. e assista, ouça ou leia resenhas do livro. Faça anotações e esquemas em seu caderno sobre o romance **Dom Casmurro**. Anote também as fontes que você usou. Oriente-se por esses recortes e também faça outros de seu interesse, na medida em que você for se apropriando do tema:
  - a) Qual é o enredo básico do romance? Que história é contada?
  - b) Quais são as particularidades do narrador: por que ele resolve contar sua história? Em que momento da vida está? Por que ganhou o apelido de **Dom Casmurro**?
  - c) Quem são as personagens do romance, além dos protagonistas, Bento (também chamado de Bentinho, quando adolescente, e apelidado de Casmurro, quando adulto), Capitu (diminutivo de seu nome Capitolina) e o agregado José Dias? Sobre este último, você já pode suspeitar quanto é bem intrometido e influente na vida de Bentinho, não é mesmo?
2. Participe da roda de conversa que o(a) professor(a) promoverá e veja se as pesquisas dos(as) colegas podem ampliar a sua, assim como se a sua pode trazer acréscimos às deles(as). Ouça com interesse, faça perguntas. Atualize seus registros, acrescentando o que aprender com as trocas na roda.

231

### O que você poderá aprender

Professor(a), sugerimos que você chame a atenção dos(as) estudantes para as questões-chave e abra espaço para que eles(as) falem de suas expectativas em relação a essas aprendizagens, os sentidos que veem nelas e como querem se implicar nelas, e que as retome no fim, para que os(as) estudantes possam avaliar o que aprenderam, bem como projetarem a possibilidade de continuar, com autonomia, a cultivar práticas voltadas para sua formação e inserção no campo artístico-literário.

### Leitura 2

Professor(a), sugerimos que antes da leitura oriente a turma a realizar pesquisa de informações sobre a obra: em estratégia de sala de aula invertida, cada estudante se prepara individualmente para participar de uma roda de conversa, na sala de aula. Na mediação das trocas na roda, procure circular a palavra, buscando ter pelo menos duas contribuições sobre o que é básico em cada personagem. Indique também que realizem, usando o que já sabem sobre narrativas ficcionais, uma leitura autônoma

do texto, também por estratégia de sala de aula invertida. Em aula, promova uma leitura compartilhada. Para isso, sugerimos que você convide e oriente o preparo prévio de cinco estudantes, trabalhando com eles(as) as sugestões de sentidos dos diferentes momentos do texto e distribuindo entre eles(as) falas das personagens: 1. O narrador (Bento, adulto); 2. a Mãe; 3. Capitu; 4. Bentinho (adolescente); 5. Sr. Pádua.

#### Como fazer?

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP20, EF69LP32, EF89LP24, EF89LP27, EF89LP28)

## Entrando na narrativa

HABILIDADES FAVORECIDAS  
(EF69LP47, EF69LP49, EF89LP33)

### Entrando na narrativa

No trecho que você lerá a seguir, com autonomia, Bentinho, já sabendo que a mãe pretende mandá-lo a um seminário, atravessa uma porta no muro que há entre sua casa e a casa “da gente do Pádua”. Ele surpreende Capitu em ação que pode ser interpretada como declaração de sentimentos... No momento dessa descoberta, os adolescentes também são pegos de surpresa pelo pai de Capitu, o Senhor Pádua. Leia com especial atenção o trabalho de narração que é feito e como ele cria a sensação de que os acontecimentos estão “vivos” na memória de Bento já adulto, anos depois.

#### Capítulo XIII

#### Capitu

[...]

- Capitu!
- Mamãe!
- Deixa de estar esburacando o muro; vem cá.

A voz da mãe era agora mais perto, como se viesse já da porta dos fundos. Quis passar ao quintal, mas as pernas, há pouco tão **andarilhas**, pareciam agora presas ao chão. Afinal fiz um esforço, empurrei a porta, e entrei. Capitu estava ao pé do muro fronteiro, voltada para ele, riscando com um prego. O rumor da porta fê-la olhar para trás; ao dar comigo, encostou-se ao muro, como se quisesse esconder alguma coisa. Caminhei para ela; naturalmente levava o gesto mudado, porque ela veio a mim, e perguntou-me inquieta:

- Que é que você tem?
- Eu? Nada.
- Nada, não; você tem alguma coisa.

Quis insistir que nada, mas não achei língua. Todo eu era olhos e coração, um coração que desta vez ia sair, com certeza, pela boca afora. Não podia tirar os olhos daquela criatura de quatorze anos, alta, forte e cheia, apertada em um vestido de **chita**, meio desbotado. Os cabelos grossos, feitos em duas tranças, com as pontas atadas uma à outra, à moda do tempo, desciam-lhe pelas costas. Morena, olhos claros e grandes, nariz reto e comprido, tinha a boca fina e o queixo largo. As mãos, a despeito de alguns **ofícios rudes**, eram curadas com amor; não cheiravam a sabões finos nem águas de **toucador**, mas com água do poço e sabão comum trazia-as sem **mácula**. Calçava sapatos de **duraque**, rasos e velhos, a que ela mesma dera alguns pontos.

- Que é que você tem? Repetiu.
- Não é nada, **balbuciei** finalmente.

#### Glossário

**Andarilhas:** que andam muito, sem cansar.

**Chita:** tecido feito de algodão, fino e barato, geralmente estampado.

**Ofícios:** ocupações, tarefas.

**Rudes:** difíceis, duros, árduos. No texto, “ofícios rudes” refere-se às tarefas domésticas, que eventualmente tornam a pele das mãos e dedos mais grossa, menos sedosa.

**Toucador:** mesa ou cômoda com espelho para a pessoa pentear-se, maquiá-lo; penteadeira.

**Mácula:** mancha, marca, imperfeição.

**Duraque:** tecido de lã ou algodão semelhante ao cetim, forte e resistente, usado especialmente em calçados femininos.

**Balbuciei:** articulei as palavras com hesitação, de modo imperfeito; gaguejei.

E emendei logo:

— É uma notícia.

— Notícia de quê?

Pensei em dizer-lhe que ia entrar para o **seminário** e **espreitar** a impressão que lhe faria. Se a **consternasse** é que realmente gostava de mim; se não, é que não gostava. Mas todo esse cálculo foi obscuro e rápido; senti que não poderia falar claramente, tinha agora a vista não sei como...

— Você sabe...

— Você sabe.

Nisto olhei para o muro, o lugar em que ela estivera riscando, escrevendo ou esburacando, como dissera a mãe. Vi uns riscos abertos, e lembrou-me o gesto que ela fizera para cobri-los. Então quis vê-los de perto, e dei um passo. Capitu agarrou-me, mas, ou por temer que eu acabasse fugindo, ou por negar de outra maneira, correu adiante e apagou o escrito. Foi o mesmo que acender em mim o desejo de ler o que era.

## Capítulo XIV

### A inscrição

Tudo o que contei no fim do outro capítulo foi obra de um instante. O que se lhe seguiu foi ainda mais rápido. Dei um pulo, e antes que ela raspasse o muro, li estes dois nomes, abertos ao prego, e assim dispostos:

BENTO CAPITOLINA

Voltei-me para ela; Capitu tinha os olhos no chão. Ergueu-os logo, devagar, e ficamos a olhar um para o outro... Confissão de crianças, tu valias bem duas ou três páginas, mas quero ser poupado. Em verdade, não falamos nada; o muro falou por nós. Não nos movemos, as mãos é que se estenderam pouco a pouco, todas quatro, pegando-se, apertando-se, fundindo-se. [...]

## Capítulo XV

### Outra voz repentina

Outra voz repentina, mas desta vez uma voz de homem:

— Vocês estão jogando o siso?

Era o pai de Capitu, que estava à porta dos fundos, ao pé da mulher. Soltamos as mãos depressa, e ficamos atropalhados. Capitu foi ao muro, e, com o prego, disfarçadamente, apagou os nossos nomes escritos.

— Capitu!

— Papai!

— Não me estragues o **reboco** do muro.

Capitu riscava sobre o riscado, para apagar bem o escrito. Pádua saiu ao quintal, a ver o que era, mas já a filha

## Glossário

**Seminário:** instituição educacional onde se formam padres.

**Espreitar:** espiar, observar sem ser visto.

**Consternasse:** causasse ou experimentasse grande tristeza.

**Reboco:** revestimento que se aplica à parede para dar-lhe uma superfície uniforme e lisa.

## Primeiras impressões

### HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP46, EF69LP47)

Professor(a), organize esse momento como uma roda de leitura, em que os(as) estudantes possam demonstrar seus processos de compreensão, na leitura feita com autonomia, bem como ampliar possibilidades de significar o texto na troca com outros leitores. Incentive-os(as) a retomar trechos e ler em voz alta, na medida em que forem discutindo as questões.

Espera-se que os(as) estudantes percebam que a caracterização das roupas, asseio e calçados sugere que Capitu pertence a uma família humilde, pois usa roupas simples e gastas, banha-se com sabão na água de poço e ajuda nos serviços da casa.

1. Espera-se que os(as) estudantes percebam que essa descrição, em um momento de enamoramento, mostra que o narrador dava importância a esses aspectos da amada.

2. Espera-se que os(as) estudantes percebam que foi pela inscrição no muro “BENTO/CAPITOLINA”.

3. Resposta pessoal. Espera-se que os(as) estudantes tragam conhecimentos prévios ou façam a inferência de que os jogadores precisam permanecer olhando-se fixamente, mudos e sérios, e não se pode rir.

• Espera-se que os(as) estudantes percebam que para esconder do pai o que realmente ela e Bentinho estavam fazendo no momento: experimentando a revelação de que se gostavam.

4. Espera-se que os(as) estudantes percebam que ele estava tomado por muitas emoções: acabara de descobrir os sentimentos de Capitu e estava sob a ação do susto de terem sido vistos por Pádua.

tinha começado outra coisa, um perfil, que disse ser o retrato dele, e tanto podia ser dele como da mãe; fê-lo rir, era o **essencial**. De resto, ele chegou sem **cólera**, todo meigo, apesar do gesto duvidoso ou menos que duvidoso em que nos apanhou. Era um homem baixo e grosso, pernas e braços curtos, costas **abauladas**, donde lhe veio a **algunha** de Tartaruga, que José Dias lhe pôs. Ninguém lhe chamava assim lá em casa; era só o **agregado**.

— Vocês estavam jogando o siso? Perguntou.

Olhei para um pé de **sabugueiro** que ficava perto; Capitu respondeu por ambos.

— Estávamos, sim, senhor, mas Bentinho ri logo, não aguenta.

— Quando eu cheguei à porta, não ria.

— Já tinha rido das outras vezes; não pode. Papai quer ver?

E séria, fitou em mim os olhos, convidando-me ao jogo. O susto é naturalmente sério; eu estava ainda sob a ação do que trouxe a entrada de Pádua, e não fui capaz de rir, por mais que devesse fazê-lo, para **legitimar** a resposta de Capitu. Esta, cansada de esperar, desviou o rosto, dizendo que eu não ria daquela vez por estar ao pé do pai. E nem assim ri. Há coisas que só se aprendem tarde; é **mister** nascer com elas para fazê-las cedo. E melhor é naturalmente cedo que artificialmente tarde. Capitu, após duas voltas, foi ter com a mãe, que continuava à porta da casa, deixando-nos a mim e ao pai encantados dela [...]

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. Disponível em: [http://www.ibiblio.org/ml/libri/a/AssisJMM\\_DomCasmurro/main\\_h.html](http://www.ibiblio.org/ml/libri/a/AssisJMM_DomCasmurro/main_h.html). Acesso em: 18 abr. 2022.

## Primeiras impressões

1. Além de descrever aspectos físicos de Capitu, o que mais o narrador destaca e que permite inferir as condições sociais e econômicas da menina?
  - Ao destacar esses aspectos, o que o narrador também revela de si mesmo?
2. Como Bentinho descobriu os sentimentos de Capitu?
3. Você já brincou de jogo do siso? Em caso afirmativo, quais são as regras? Em caso negativo, o que infere sobre esse jogo com base nos acontecimentos narrados e na fala de Capitu?
  - Com que intencionalidade Capitu disse ao pai que ela e Bentinho estavam jogando o siso?
4. Por que possivelmente Bentinho não conseguiu entrar no jogo de improviso com Capitu?

234

## Glossário

**Essencial:** necessário, indispensável.

**Cólera:** grande raiva, agressividade.

**Abauladas:** que têm forma curva.

**Algunha:** denominação, por vezes depreciativa, dada a alguém devido a sua característica física ou moral.

**Agregado:** que se juntou, está reunido; que convive com uma família, como se dela fizesse parte. No texto, o agregado José Dias mora na casa dos Santiago de favor, a quem retribui sendo grato e servil.

**Sabugueiro:** nome comum a arbustos e árvores pequenas, nativas de regiões de clima temperado ou subtropical.

**Legitimar:** tornar legítimo, reconhecer como verdadeiro; justificar.

**Mister:** algo que se faz necessário, fundamental.

## O texto em construção

Organize-se duplas, discutam e resolvam as questões a seguir. Escutem-se com respeito e interesse em aprenderem juntos.

1. Leia no box lateral a definição de metonímia.
2. Explique de que modo o uso da metonímia favorece a expressão de como Bentinho estava se sentindo nessa passagem:

“Quis insistir que nada, mas não achei língua. Todo eu era olhos e coração [...]”.

3. Relembre o conceito de personificação.

**Personificação** ou **prosopopeia** é uma figura de linguagem em que se atribuem características, ações e sentimentos humanos a seres inanimados ou a animais.

- Como você interpreta esta personificação: “Em verdade, não falamos nada; **o muro falou por nós**”?

No teatro, na televisão e no cinema, a **cenografia** é o trabalho de caracterização dos espaços em que as personagens agem, os quais, por sua vez, precisam estar em sintonia com o todo do enredo. Em geral, especialmente no teatro, é um desafio representar diferentes espaços e o cenógrafo faz isso metaforicamente, valendo-se de recursos de diferentes linguagens (desenhos, objetos, jogo de luz e sombra) para que o espectador imagine a transição entre diferentes espaços.

## Clipe

### Cenografia e Arte

**Capitu** foi toda filmada em um único espaço – um grande salão na sede do Automóvel Club do Brasil, no centro do Rio de Janeiro –, transformado para representar os diferentes cantos da memória de Dom Casmurro. Os ambientes se multiplicaram através da cenografia, da luz e do olhar da câmera. [...]

O chão do salão foi pintado de preto, como uma lousa das salas de aula das escolas. O quintal e o muro que separa as casas dos dois vizinhos foram desenhados no chão, em giz. [...]

Disponível em: <https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/minisseries/capitu/noticia/bastidores.ghtml>. Acesso em: 17 ago. 2022.



Cena da minissérie **Capitu**, inspirada no romance **Dom Casmurro**, de Machado de Assis, com direção de Luiz Fernando Carvalho, exibida em 2008.

A **metonímia** consiste em usar uma palavra no lugar de outra, no contexto de uso e em relações de sentido, como:

- usar a parte para sugerir o todo. Exemplo em uma conversa entre criadores de gado: – Comprei cem cabeças [de gado].
- usar a matéria no lugar do objeto. Uma observação sobre uma celebridade: ela usa muito ouro [muitas joias].
- usar o(a) autor(a) no lugar de sua obra: Estou lendo Machado de Assis [um livro escrito por Machado de Assis].

## O texto em construção

### HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP23, EF89LP27)

Professor(a), sugerimos que os(as) estudantes trabalhem em duplas na discussão e resolução dessas questões que tratam da textualidade do romance, com foco especialmente no uso das figuras de linguagem e seus efeitos de sentido.

Preveja um momento de trocas, para que diferentes duplas contem as soluções a que chegaram e a turma construa consensos.

### 2. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP47, EF69LP54, EF89LP37)

Professor(a), essa questão é intencionalmente desafiadora e exigirá mais sua mediação. Caso seja necessário, em diálogo com as relações estabelecidas pelos(as) estudantes, faça problematizações que ajudem a turma a perceber que ao usar língua no lugar de fala e ao tratar de si mesmo como apenas dois órgãos (olhos e coração), usando partes para falar do todo, o narrador sugere um estado emocional em que não conseguiu falar nada, apenas olhar para Capitu, permitindo ao leitor imaginar as aceleradas batidas cardíacas desse momento.

### 3. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP47, EF69LP54, EF89LP37)

- Espera-se que os(as) estudantes percebam que é uma maneira de expressar como as personagens personificaram a inscrição no muro BENTO/CAPITOLINA, como se, por meio dela, o muro tivesse falado o que ambos sentiam.

## Oficina de leitura e criação

### Novas casmurricas – produção de vídeos com leituras do romance de Machado de Assis

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP23, EF69LP44, EF69LP46, EF69LP47, EF69LP49, EF69LP53, EF69LP54, EF89LP33, EF89LP37)

Professor(a), essa oficina prevê que os(as) estudantes façam: leituras, com autonomia, do romance **Dom Casmurro**; trocas de experiências leitoras; constituição de grupo de trabalho para curadoria de trecho do romance; análise de seus efeitos de sentidos; planejamento e produção de leitura expressiva em vídeo. Sugerimos que você inicie com a definição do contexto de produção (etapa 1), construindo com a turma sentidos para a atividade, de modo que se sintam seguros(as) para aderirem ao desafio proposto. É importante a negociação de um cronograma que respeite os ritmos e tempos reais de leitura dos(as) estudantes. Para a etapa 2, você pode tanto combinar que a turma se valha de tempo extraclasse quanto prever algumas aulas para a realização da leitura no espaço escolar. Procure, durante esse período em que a turma trabalhará com maior autonomia, abrir pequenos momentos de mobilização e compartilhamento das leituras em processo e busque acompanhar mais de perto os(as) estudantes que precisam aprimorar a compreensão leitora, estabelecendo diálogos acerca de suas descobertas, suas impressões, suas reflexões diante do texto, demonstrando interesse e valorizando suas conquistas.

Sugerimos que a etapa 3 seja feita em aula, com você acompanhando um pouco do processo de cada grupo. Você pode iniciá-la com a exploração conjunta de uma gravação de leitura do romance, analisando o trabalho feito com a oralidade (entonação, pausas, construção de ritmo) e os efeitos de sentido. Para sua curadoria de uma leitura expressiva, vale conhecer os vídeos de leitores participantes do projeto Mil-Casmurros, disponíveis na internet. Já as etapas 4 e 5 precisam ocorrer nos espaços previstos pelos(as) estudantes. Combine formas de ter acesso à primeira gravação para que possa assistir e fazer indicações de aprimoramento, se for o caso. Um bom recurso pode ser um *drive* compartilhado, para postagens dos vídeos e de suas considerações.

### Vale a pena ver!

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP45)

## Oficina de leitura e criação

### Novas casmurricas – produção de vídeos com leituras do romance de Machado de Assis

#### Condições de produção

##### ■ O quê?

Ler o romance **Dom Casmurro**, de Machado de Assis, e fazer a curadoria de trecho para a produção de vídeo com leitura expressiva.

##### ■ Para quem?

Para a própria turma, que vai poder:

- ler com autonomia o romance;
- conversar sobre a leitura;
- experimentar a curadoria coletiva, com escolha de trecho, análise de seus efeitos de sentido, planejamento e produção de leitura expressiva em vídeo;
- publicar e/ou circular os vídeos, mobilizando outros leitores.

#### Vale a pena ver!

Em 2008, a agência Livead, de Porto Alegre, criou o projeto Mil-Casmurros, que reuniu, em vídeo, a leitura de mil partes de um dos romances brasileiros mais importantes de todos os tempos – **Dom Casmurro**.

É possível encontrar vídeos dos capítulos na internet, combinando no navegador as palavras: projeto mil + casmurros. Procure assistir para aprimorar o trabalho que será realizado na oficina.

#### Como fazer?

##### 1. Definindo o contexto de produção

Com a mediação do(a) professor(a), discutam e decidam:

- a) Quanto tempo é necessário para a leitura, de modo que todos(as) possam ler individualmente o romance, antes da etapa de produção do vídeo? Combinem um cronograma.
- b) Como vocês publicarão ou circularão os vídeos: a escola já tem um canal de vídeo na internet?
- c) Vão criar um canal especialmente para essa atividade? Quem ficaria responsável pela administração dele?
- d) Que cuidados é preciso ter em relação à publicação de vídeos na internet?

236

- e) Sobre a publicação de produções de vocês na internet, o que seria importante conversar e garantir das famílias de vocês e da gestão escolar?
- f) Que outras formas poderiam ser interessantes para a publicação/circulação dos vídeos?

## 2. Realizando a leitura

- a) Para ler, você tanto poderá providenciar o livro impresso, fazendo empréstimo em bibliotecas públicas, como poderá ler a versão digital do romance no computador, *tablet* etc., que pode ser encontrada em *sites* de instituições que se dedicam à divulgação dos textos do autor, que já estão em domínio público.
- b) Você já sabe que, muito mais importante que saber como vai acabar a história de um amor adolescente que se transformou em um casamento adulto marcado pelo ciúme, o bom mesmo, para curtir literatura, é acompanhar como essa história é contada, percebendo os truques do narrador para mexer com nossas sensações, emoções, reflexões. Por isso, durante a leitura, fique atento às orientações a seguir.
  - Procure prestar atenção em como o narrador vai compondo a história, o que ele escolhe contar, o que apenas sugere e deixa implícito, o trabalho de linguagem que faz para isso, observando especialmente as figuras de linguagem, e reflita sobre as intencionalidades: o que ele quer causar no leitor?
  - Observe o momento em que o narrador escolhe dar voz direta às personagens e como esses diálogos agregam sentidos ao que está sendo narrado.
  - Se houver palavras que você desconheça, procure inferir os sentidos e consultar um dicionário para conhecer outros sentidos possíveis e avaliar se fez boas inferências.
  - Reflita sobre aspectos da cultura do contexto de produção do romance: que costumes, ações, atitudes, pontos de vista estão no texto e são muito diferentes de hoje? E quais ainda são contemporâneos? O que você pensa sobre isso?
  - Vá anotando as sensações, as impressões e os sentimentos que você tem no decorrer da leitura e por que razões.
  - Procure conversar com outros(as) colegas sobre o que estão achando da leitura, troquem suas impressões, opiniões, análises.

### Clipe

No Brasil, a proteção aos direitos autorais perdura por setenta anos após o falecimento do autor, contados a partir do primeiro dia do ano seguinte ao da morte do autor. Por exemplo: Machado de Assis morreu em 1908; então, a partir de 1º de janeiro de 1979 suas obras entraram em **domínio público**, podendo ser produzidas e divulgadas comercialmente, sem que se destine parcela de direito autoral a seus herdeiros.

No *site* <http://www.dominiopublico.gov.br> (acesso em: 4 maio 2022), é possível encontrar o livro **Dom Casmurro**.

**3. Constituindo um grupo de trabalho e planejando a produção do vídeo**

- a) Reúna-se com mais dois (duas) colegas e conversem com base nas questões sugeridas a seguir e em outras que julgarem ser relevantes. É importante que nesse momento vocês estejam com o texto, seja na versão impressa, seja na versão digital.
- b) Quais passagens foram mais marcantes para cada um? Apoiando-se no sumário, retomem trechos curtos (até meia página), evitando os que já foram trabalhados no capítulo, para haver mais exploração do romance como um todo.
- c) Releiam entre vocês esses trechos e observem como eles são compostos: se há mais a voz do narrador, se há diálogos, o trabalho de linguagem feito, os efeitos de sentido.
- d) Entre os trechos relidos, negociem a escolha de um trecho para ser lido e gravado.
- e) Decidam os papéis de cada um no grupo:
  - Quem será **o ator ou a atriz**, fazendo uma leitura bem expressiva para ser gravada em vídeo?
  - Quem será **o diretor ou a diretora**, cuidando da cenografia, das orientações ao(à) ator/atriz e das orientações ao(à) produtor(a) de vídeo?
  - Quem será **o produtor de vídeo ou a produtora de vídeo**, usando um *smartphone* para fazer a gravação, com enquadramentos interessantes, salvando, editando e publicando o vídeo?
  - Precisarão estudar, conhecer um pouco mais para realizar e assumir algum desses papéis? Onde poderão encontrar essas informações?

**4. Planejem e discutam a produção**

- a) O que será preciso garantir na leitura do trecho? Que intencionalidade temos com essa leitura, o que queremos causar no espectador? Quais são a melhor entonação e o melhor ritmo para cada passagem? Que gestos e expressões o(a) ator (atriz) pode acrescentar à sua leitura?
- b) Que espaço usaremos para a realização dessa leitura? Que características ele precisa ter? O que interessa usar como cenário, para agregar sentidos? Que móveis, objetos, cores, materiais poderão ser usados? Que papel a luz terá nesse espaço?
- c) Haverá uso de paisagem sonora? Com que intencionalidade?



WEBERSON SANTIAGO/ARQUIVO DA EDITORA



Conceito criado pelo músico-educador canadense Murray Schafer, a **paisagem sonora** é o nosso ambiente sonoro, o sempre presente conjunto de sons, agradáveis e desagradáveis, fortes e fracos, ouvidos ou ignorados, com os quais vivemos. Do zumbido das abelhas ao ruído da explosão, esse vasto compêndio, sempre em mutação, de cantos de pássaros, britadeiras, música de câmara, gritos, apitos de trem, buzinas de automóveis e barulho de chuva tem feito parte da existência humana por uma representação singular de determinados ambientes acústicos e, por consequência, pela impregnação de sentidos no lugar.

SCHAFFER, Murray. *A afinação do mundo*.  
São Paulo: Editora da Unesp, 2011.

- d) Onde e como o(a) ator (atriz) estará sentado(a)? Em que altura segurará o livro? Em que momentos será expressivo ele(a) olhar diretamente para a câmera?
- e) O que interessa a câmera mostrar em cada momento da leitura? Qual enquadramento, plano e ângulo serão mais adequados a cada um desses momentos?
- 5. Ensaando e produzindo uma primeira versão**
- a) Com base nos combinados, ensaiem bastante, fazendo experimentações, reajustes, até alcançarem os resultados que pretendem atingir.
- b) Organizem a cenografia do espaço e gravem uma primeira versão, com especial atenção aos enquadramentos da câmera e seus efeitos de sentido.
- c) Salvem essa versão e assistam juntos, analisando, com o apoio dos critérios da tabela para a produção e avaliação do vídeo **Novas casmurrices**, como ficaram os resultados: O que já está bom? O que pode ser melhorado? Peçam também a avaliação do(a) professor(a).
- 6. Gravando a versão final e editando o vídeo**
- Gravem a versão final e salvem. Em um editor de vídeo, trabalhem inserção de créditos, paisagem sonora, se for o caso, entre outros aspectos que queiram editar.
- 7. Publicando/circulando o vídeo e conversando sobre sua recepção**
- a) Conforme o combinado, publiquem/circulem o vídeo.
- b) Procurem conhecer, com tempo e interesse, as produções dos(as) demais colegas, analisando as escolhas que fizeram e os resultados que alcançaram.
- c) Conversem sobre as diferentes propostas e sobre o que, em conjunto, a turma conseguiu produzir.

## Avaliando

Ficha de apoio à produção e à avaliação do vídeo *Novas casmurrices*

O texto atendeu aos critérios de:

## 1. Adequação à proposta

- Produzi um vídeo que divulga leitura expressiva de trecho do romance, mobilizando outros leitores?

## 2. Quanto à leitura

- A leitura é expressiva, com entonação, ritmo, pausas, coerentes com as sugestões de sentidos do texto e com as intencionalidades do que queria alcançar no espectador?

## 3. Quanto à produção do vídeo

- Os recursos de cenografia como espaço, cenário, objetos, materiais, luz e sombra provocam o resultado esperado no espectador?
- O uso da paisagem sonora, se for o caso, é coerente com os efeitos de sentido buscados?
- Percebe-se intencionalidade nos enquadramentos feitos pela câmera?

## 4. Quanto à autoria coletiva

- Li com autonomia e interesse o romance de Machado de Assis?
- Negocie bem a escolha de um trecho para leitura expressiva, ouvindo os(as) colegas e apresentando argumentos para a decisão conjunta?
- Busquei me apoiar nas ações que assumimos?

## O que levo de aprendizagens deste capítulo

1. Como foi a experiência de ler um romance de Machado de Assis?
2. De que modo ter consultado resenhas favoreceu sua leitura?
3. E ter conversado com outros(as) colegas? Por quê?
4. Você já tinha pensado antes no papel que a cenografia tem no teatro e na televisão?
5. O que achou de conhecer um pouco da cenografia de uma minissérie inspirada no romance? Por quê?
6. O que achou de mobilizar outros leitores por meio de um vídeo?
7. Com base nessas questões, reflita e produza um parágrafo sobre suas aprendizagens e desenvolvimento ao longo deste capítulo.
8. E agora que você teve a oportunidade de conhecer mais o trabalho de Machado de Assis, que tal buscar ler com autonomia crônicas, contos e outros romances dele?

## GALERIA

### Machado de Assis em exposição

Que tal conhecer mais sobre a vida e a obra machadiana, acompanhando virtualmente uma exposição dedicada a ele? Esse evento aconteceu no Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo, no centenário da morte do escritor, em 2008. Dentre os conteúdos digitais disponíveis na internet sobre a exposição, vale conhecer especialmente o que a revista educacional **Nova Escola** disponibiliza em seu canal de vídeos.

#### Vale a pena ver!

Combinando palavras-chave, visite virtualmente a exposição. Observe os conteúdos que foram escolhidos, como estão organizados, de que forma o público pode interagir com eles. Tenha escuta atenta às informações que o mediador traz à medida que ele percorre e apresenta a exposição.



Tour guiado, produzido pela revista **Nova Escola**, para a exposição que comemora o centenário de morte de Machado de Assis, no Museu da Língua Portuguesa em São Paulo.

## Galeria

### HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP46, EF89LP32)

Professor(a), nesta seção, os(as) estudantes poderão conhecer virtualmente uma exposição dedicada ao centenário de Machado de Assis, realizada pelo Museu da Língua Portuguesa. Você encontra diferentes conteúdos relativos a esse evento, produzidos por diferentes instituições, e poderá fazer a curadoria de qualquer um deles. Nossa sugestão é o conteúdo disponibilizado pela revista **Nova Escola**, pela qualidade do discurso do mediador. Preveja formas de incluir os(as) estudantes que você avalia que não poderão realizar com autonomia a exploração da exposição virtualmente, de modo que possam realizá-la nos espaços da escola que tenham acesso à internet. É importante que eles(as) façam a busca, a navegação, como prática de multiletramentos. Incentive-os(as) a compartilharem com autonomia o que aprenderam.

## Registrando descobertas em sua galeria

Durante sua visita virtual, faça anotações em sua galeria. Use o esquema a seguir para apoiar os seus registros. Se alguma informação despertar seu interesse, faça novos recortes e investigue mais fontes, para conhecer mais a respeito, com autonomia.

Qual é a verdadeira cor da pele de Machado de Assis?	Em que representações e registros essa cor foi alterada?	O que você pensa sobre isso? O que gostaria de investigar mais sobre esse assunto?
Que sentido negativo a palavra <b>clássico</b> pode ter?	Em que outro sentido Machado de Assis é um clássico?	E para você: Qual sentido de clássico cabe a Machado de Assis? O que mais você gostaria de investigar sobre isso?
Que importância teve o Rio de Janeiro na obra de Machado de Assis?	Como você interpreta a expressão "na obra de Machado de Assis, o Rio é o mundo"? Como a exposição integra o Rio antigo com o contemporâneo?	O que você sabe sobre a importância do Rio de Janeiro na história do Brasil, na época em que Machado de Assis produziu sua obra? O que você gostaria de investigar mais sobre o Rio antigo?
Que papel as personagens femininas têm na obra de Machado de Assis?	Como você relaciona isso com o que conhece e sabe sobre Capitu? Como a exposição amplia características de Capitu para outras personagens femininas?	Você teve interesse em conhecer outras personagens femininas machadianas? Como poderia investigar mais a respeito?
Como a temática da escravidão foi tratada por Machado de Assis? Com que outras linguagens e obras a exposição estabelece relação, para tratar disso?	Comparando com outras formas de tratar e abordar esse tema que conhece, o que você pensa sobre as escolhas feitas pelo autor?	O que mais despertou sua reflexão e seu interesse nessa temática? O que você gostaria de investigar e saber mais a respeito?

## Partilhando suas descobertas com outros leitores

Com base no que você registrou e no que já sabe sobre o gênero **comentário**, produza um texto recomendando e comentando a exposição para outros leitores. Você pode se valer de redes sociais ou também de comunidades de leitores de que faça parte. Peça apoio a seus(suas) responsáveis.

### Aventurando-se pelos contos de Machado de Assis

Que tal escolher um conto machadiano para compartilhá-lo em uma roda de leitura, em que você também poderá conhecer as escolhas dos(as) colegas?

#### Como fazer?

1. Consulte em canais de leitores, *booktubers*, *podcasts* literários, entre outros, informações e opiniões sobre cada um dos contos machadianos a seguir.

O espelho	A igreja do diabo	Teoria do medalhão
Pai contra mãe	A carteira	Conto de escola
A cartomante	Capítulo dos chapéus	O capitão Mendonça

2. Com base nas informações e avaliações que você levantou, escolha qual conto você quer ler com autonomia.

Durante a leitura, observe o trabalho de narração feito:

- como se diferenciam os tempos;
- como são tratadas as vozes participantes do texto;
- como o enredo vai se revelando para o leitor;
- onde ocorrem as ações, que contextos reais esses espaços lembram;
- o tom predominante da narrativa: humor, ironia etc;
- como o texto torna presente questões, valores e costumes da época.

3. Escolha um trecho para ler de forma expressiva, usando com intencionalidade entonação, pausas e ritmo, de modo que o texto “ganhe vida”, como em uma leitura dramática.

4. Elabore um pequeno comentário, desenvolvendo os seguintes tópicos:

**Breve contextualização:** informe em que ano e onde o conto foi publicado originalmente, o que se destaca em seu enredo.

**Justificativa:** explique por que você escolheu esse conto, em que informações e opiniões de outros leitores se apoiou.

**Análise:** exponha o que se destaca no trabalho de narração feito.

**Trecho escolhido:** explique qual é a parte do texto que você lerá.

5. Ensaie o comentário e a leitura do trecho escolhido, até ficar satisfeito(a) com o resultado.
6. Aproveite bem seu momento na roda de leitura, trabalhando suas emoções. Respeite o trabalho dos(as) demais colegas, exercitando a empatia, e escute-os(as) com interesse para aprender com a leitura comentada de cada um deles(as). Traga

## Literatitudes

**HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP45, EF69LP46, EF69LP53, EF89LP27, EF89LP33)**

Professor(a), nesta seção os(as) estudantes poderão escolher contos machadianos, construindo antes visão de contexto, por meio da apreciação de outros leitores(as). Oriente-os(as) a construírem um glossário com palavras e referências que não lhes sejam usuais. Retome com eles(as) as noções básicas de uma narrativa (os tipos de narração, os modos como as vozes das personagens integram o texto – por discurso direto, indireto ou pelo indireto livre), as marcações do tempo, os espaços e os contextos a que remetem, como o narrador vai apresentando o enredo e os efeitos de sentido que busca. Oriente a turma a ler várias vezes o texto escolhido, de modo que possam identificar e analisar “o jogo” que o texto promove com o leitor por meio do narrar. Essa é uma atividade privilegiada para você acompanhar mais de perto os(as) estudantes que precisam aprimorar as capacidades de leitura. Demonstre interesse pelas escolhas deles, valorize as descobertas que tiverem feito e os sentidos que estiverem atribuindo aos textos e procure destacar aspectos da narrativa que abram outras possibilidades de análise por eles(as).

## Mostra da turma

**HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP50, EF69LP51, EF69LP52, EF89LP34)**

Professor(a), discuta com os(as) estudantes um cronograma e um contexto de produção para uma **mostra de cenas teatrais** livremente inspiradas em contos machadianos escolhidos e lidos por eles(as), na roda de leitura. A mostra pode ser feita para outras turmas da escola, em espaços de arte e cultura da comunidade ou, ainda, ser filmada e divulgada em canais da escola. Lembre-se de apresentar para a coordenação escolar e para as famílias as intencionalidades da atividade e, se for o caso, de contar com a autorização para a gravação e reprodução dos trabalhos. A proposta é que os(as) estudantes atualizem a ideia central do conto, recriando-o em um roteiro para teatro. Eles(as) já devem ter aprendido a identificar e usar as regularidades básicas do gênero texto escrito para teatro. Se, entretanto, você avaliar que essa ainda não é uma aprendizagem consolidada, preveja uma atividade em grupos, para que estudem, com autonomia, os elementos básicos do gênero. Você pode usar volumes da coleção das séries anteriores, especialmente as práticas dos capítulos 11.

**INTERDISCIPLINARIDADE: HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69AR27, EF69AR28, EF69AR29, EF69AR30)**

Convide o(a) professor de Arte para conduzir oficinas com jogos de improvisação para o teatro, de modo que a turma possa experimentar recursos de corpo, voz, ocupação do espaço, colaboração na atuação com outros atores. Combine também que ele(a) promova processos coletivos de criação, com recursos acessíveis e sustentáveis, para a criação de figurinos, espaços cênicos e de iluminação.

## LITERatitudes

de forma respeitosa perguntas, problematizando aspectos do texto ouvido. Do mesmo modo, esteja disponível para refletir sobre questões trazidas pelos(as) colegas para a sua leitura.

### Mostra da turma: Contos machadianos em cena

Forme um grupo de trabalho com mais quatro colegas e escolham qualquer um dos contos apresentados na roda para adaptar para o teatro.

### Como fazer?

1. Discutam e façam anotações:
  - a) O que para vocês é a questão essencial trazida pelo conto e que merece ser atualizada em nosso tempo?
  - b) O que vocês modificariam na construção das personagens? Nos espaços? No enredo?
2. Relembrem o que já sabem sobre as formas de organizar textos escritos para teatro. Se necessário, investiguem a respeito, analisando textos escritos para o teatro e pedindo sugestões de referências ao(a) professor(a).
3. Discutam, decidam e façam anotações:

Quantas cenas produzirão, como será o cenário, o figurino das personagens, a iluminação?
4. Produzam o roteiro, escrevendo falas curtas para os diálogos das personagens e usando rubricas para orientar a encenação.
5. Peçam sugestões ao(a) professor(a) de Português e ao(a) professor de Artes, colhendo ideias para o processo de criação das cenas: elementos cênicos que poderão ser usados, como criar efeitos com a iluminação utilizando recursos acessíveis, ideias para os figurinos etc.
6. Com base no cronograma combinado com o(a) professor(a), dediquem-se à criação das cenas e ao ensaio delas.
7. Participem da mostra de cenas produzidas pela turma, com abertura, interesse, analisando as diferentes escolhas feitas pelos grupos, seus processos de criação com o teatro e os efeitos de sentido que alcançaram. Do mesmo modo, procure conhecer a apreciação que outros grupos farão da produção de vocês.

### Vale a pena assistir!

Combinando palavras-chave, busque o conteúdo e conheça o relato de experiências de estudantes envolvidos na produção.



SIMONE ZASCHAROWITZ DA EDITORA

**Gradação, repetição, eufemismo e antítese**

**O que você poderá aprender**

Chegou o momento de você aprender um pouco mais sobre os recursos expressivos que temos à nossa disposição para produzir diferentes efeitos de sentido em nossos textos. Neste capítulo, vamos conhecer quatro desses recursos expressivos: gradação, repetição, eufemismo e antítese.

1. Você conhece essas figuras de linguagem? Qual é a função delas no texto?
2. Como elas se constroem e de que forma podem ser usadas?

**Gradação**

O título da tira a seguir é “Querida segunda-feira”. Leia.

Bichinhos de jardim

Clara Gomes



GOMES, Clara. Querida segunda-feira. **Bichinhos de jardim**. Disponível em: <https://bichinhosdejardim.com/querida-segunda/>. Acesso em: 26 abr. 2022.

1. O caramujo utiliza termos diferentes para demonstrar como se sente quando vai para o trabalho. Quais são eles?
2. A utilização desses termos, na ordem em que aparecem, indica que a animação do caramujo aumenta ou diminui ao longo do caminho até o trabalho?

**CAPÍTULO 12**

Competências gerais da Educação

Básica: 1 e 2.

Competências específicas de Linguagens: 1 e 2.

Competências específicas de Língua Portuguesa: 1 e 7.

**HABILIDADES BNCC**

(EF08LP09), (EF08LP10), (EF69LP03), (EF69LP05), (EF69LP54), (EF89LP37)

**Abertura do capítulo**

O objetivo deste capítulo é discutir o emprego de algumas figuras de linguagem – **gradação, repetição, eufemismo, antítese** – nos textos, como estratégia para torná-los mais expressivos e significativos.

Sugerimos começar o trabalho levantando o que os(as) estudantes recordam das figuras de linguagem que analisaram anteriormente, no capítulo 12 do 7º ano: metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, sinestesia e ironia. Algumas delas foram retomadas neste volume (ver capítulos 2 e 11). Além disso, ao analisar poemas no capítulo 8, os(as) estudantes observaram os efeitos da anáfora e da assonância. Durante essa revisão das figuras de linguagem, você pode remetê-los(as) aos esquemas que se encontram no anexo, ao final deste volume.

Não é necessário, neste momento, fixar-se na nomenclatura das figuras de linguagem, mas, sim, retomar alguns exemplos para que os(as) estudantes revejam a expressividade que elas conferem aos textos.

Leia com eles(as) as perguntas propostas no box **O que você poderá aprender** e verifique se já ouviram falar nas figuras citadas – gradação, repetição, eufemismo e antítese – ou se conseguem inferir algo sobre elas com base em sua denominação.

**Gradação**

**HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP37)**

1. Triunfante, caminhando, arrastando.
2. Diminui.

3. Sim. Inicialmente, o caramujo aparece feliz e com postura ereta; depois, o corpo dele fica um pouco curvado e a sua expressão evidencia certa tristeza; por fim, o corpo do caramujo aparece arrastando-se no chão, e a aparência dele é de total desânimo.

4. Sim, pois, se ele dissesse que ia se arrastando, depois caminhando e, por fim, triunfante, ia sugerir que ele se anima à medida que se dirige ao trabalho.

### Diferença entre gradação e enumeração

1. Espera-se que os(as) estudantes percebam que não. Nesse caso, não há a ideia de um gradiente, de um aumento ou diminuição de tensão ou de qualquer outra sensação ou ideia. Essas palavras apenas vão se somando como danos causados pelo vício em internet.

2. Ao dizer que “passa horas” em um *site*, ela demonstra ser viciada em internet e, portanto, seu discurso sobre os malefícios da internet soa contraditório, porque ela defende uma coisa (menor uso da internet por causar danos), mas faz outra (fica horas no computador).

#### **Gradação**

Quando, em um texto, as ideias são organizadas de forma crescente ou decrescente, está presente a figura de linguagem chamada **gradação**.

Esse recurso é usado sempre que queremos **intensificar** uma ideia, seja num movimento que leva a um clímax (começa menor e vai aumentando até atingir seu auge), seja num movimento que leva a um anticlímax (começa maior e vai diminuindo a intensidade).

3. Observe novamente a fisionomia e a postura corporal do caramujo na tira. É possível dizer que também houve uma gradação nos traços do desenho? Explique.

4. Se os termos utilizados pelo caramujo aparecessem na ordem inversa, haveria alteração de sentido em relação à visão dele sobre o trabalho? Justifique.

#### ● **Diferença entre gradação e enumeração**

Em uma enumeração, alguns termos aparecem em sequência no texto. No entanto, a relação entre eles não expressa uma intensificação (crescente ou decrescente) de ideias, como acontece na gradação.

Leia esta outra tira.

Bichinhos de jardim



GOMES, Clara. *Bichinhos de jardim*. Disponível em: <https://bichinhosdejardim.com/>. Acesso em: 26 abr. 2022.

1. A personagem diz que o vício em internet pode causar “taquicardia, tremedeira, tendinite...”. Existe alguma relação entre esses termos que dê a ideia de uma gradação, como acontecia na tirinha anterior? Explique.

2. Nessa tira, o efeito humorístico é causado pela atitude contraditória da Joaninha. Explique que contradição é essa.

#### **Repetição**

No capítulo 8, você estudou que a anáfora é a repetição intencional de uma palavra ou expressão em início de frases e versos. E observou como essa figura de linguagem dá expressividade ao poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade.



## Repetição

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP03, EF69LP05, EF89LP37)

1. Pela linguagem corporal e pela expressão facial do homem, deduzimos que ele está muito irritado.

2. O motivo para a irritação do pai são as contas que ele tem para pagar. A repetição da palavra **contas** é um recurso importante para comunicar isso, porque dá a ideia de uma grande quantidade.

Vamos, agora, tratar da **repetição** de maneira geral, independentemente da parte das frases ou dos versos em que ela ocorra. Quando empregada intencionalmente, como uma figura de linguagem, a repetição enfatiza uma ideia expressa pelo interlocutor.

Observe, por exemplo, como a repetição das palavras **amanhã** e **hoje** no poema a seguir reforça a ideia de **adiamento** expressa no título. O eu lírico não quer se preocupar com nada hoje e adia qualquer reflexão ou ação para o amanhã, para o futuro:

### Adiamento

Depois de amanhã, sim, só depois de amanhã...

Levarei amanhã a pensar em depois de amanhã,

E assim será possível; mas hoje não...

Não, hoje nada; hoje não posso.

[...]

PESSOA, Fernando. Ficções do interlúdio: poesias de Álvaro de Campos.  
In: **Obra poética de Fernando Pessoa**. 2. ed. Rio de Janeiro:  
Nova Fronteira, 2016. p. 255.

### Repetição

**Repetição** é uma figura de linguagem que consiste no uso repetido de uma palavra ou grupo de palavras, com o objetivo de enfatizar certa ideia no texto.

- Leia a tira.

Mutum

Moisés Gonçalves



GONÇALVES, Moisés. Mutum.

1. No primeiro quadrinho, o que a linguagem não verbal nos diz sobre o estado de espírito do pai de Mutum?
2. Qual é o motivo para tal estado de espírito? Explique por que a repetição, na fala dele, é um recurso importante para comunicar esse motivo.

3. Não. Na fala do pai, **contas** significa pagamentos e, na fala de Mutum, a palavra é usada com sentido de cálculo matemático.
4. Resposta pessoal. Espera-se que os(as) estudantes digam que foi porque o menino queria reclamar das atividades de matemática que a escola dá. / Porque queria convencer o pai dele a não pegar mais no seu pé quando estivesse fazendo contas.

### Eufemismo

#### HABILIDADES FAVORECIDAS (EF08LP10, EF69LP03, EF69LP05, EF89LP37)

1. Lucy diz que se expressou de maneira veemente. Ela prefere essa expressão porque parece mais suave, mais polida do que gritar.
2. Porque ele demonstra não ter se deixado convencer pela tentativa da irmã de abrandar seu ato. Ele continua se referindo à forma dela de falar como gritos.
- 3a. Resposta pessoal. Sugestões: faleceu / desencarnou / foi para o céu / tornou-se anjo / virou estrela / foi para a terra dos pés juntos.
- 3b. Resposta pessoal. Espera-se que os(as) estudantes digam que considerariam a situação e os interlocutores (quem é a pessoa com quem eu falo ou, ainda, que papel social eu desempenho no momento em que digo isso). Professor(a), leve-os(as) a perceberem que não ficaria bem a um médico dizer, por exemplo, que alguém “virou estrela”. Da mesma forma, ao conversar com um amigo próximo, com quem temos intimidade, o uso dessa expressão pode ser aceitável, dependendo do contexto.

3. Na fala de Mutum, a palavra **contas** é usada com o mesmo sentido que na fala do pai? Explique.
4. Por que você acha que Mutum fez esse comentário para o pai? Para responder, considere a intencionalidade discursiva da tira (produzir humor).

### Eufemismo

- Leia a tira a seguir.

Minduim



Charles Schulz

SCHULZ, Charles M. Minduim.

1. Linus se queixa de que a irmã mais velha, Lucy, gritou com ele. Ela nega a acusação e usa outros termos para se referir à própria fala. Que termos são esses? Por que ela prefere esses termos ao verbo gritar?
2. Por que a resposta de Linus é surpreendente e provoca um efeito humorístico?

#### Eufemismo

Na tira, Lucy negou que estivesse gritando e preferiu usar um termo mais brando para se referir ao seu tom de fala: “eu me expressei de maneira veemente”. Ao empregar uma palavra ou expressão de sentido mais suave ou conveniente para substituir outra de sentido desagradável, triste ou grosseiro, estamos fazendo uso de um **eufemismo**.

3. Às vezes, para não dizer que uma pessoa morreu, usamos eufemismos.
- a) Que palavra ou expressão você usaria para dar essa notícia a alguém de forma indireta?
  - b) O que você acha que deve ser levado em consideração na hora de escolher qual seria a melhor expressão para dar essa notícia?



SIMONE ZIASCHI/  
ARQUIVO DA EDITORA

## Antítese

- Leia uma letra de canção.

### Certas coisas

Não existiria som  
Se não houvesse o silêncio  
Não haveria luz  
Se não fosse a escuridão  
A vida é mesmo assim  
Dia e noite, não e sim

Cada voz que canta o amor não diz  
Tudo o que quer dizer  
Tudo o que cala fala  
Mais alto ao coração  
Silenciosamente eu te falo com paixão

Eu te amo calado  
Como quem ouve uma sinfonia  
De silêncios e de luz

Nós somos medo e desejo  
Somos feitos de silêncio e som  
Tem certas coisas que eu não sei dizer [...]



SANTOS, Lulu. *Certas coisas*. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/lulu-santos/35063>.  
Acesso em: 17 ago. 2022.

1. Observe os pares de palavras a seguir e indique qual é a relação de significado entre elas.

som / silêncio   luz / escuridão   dia / noite   não / sim

2. Releia a primeira estrofe da letra, na qual essas palavras aparecem. Quais relações de sentido são construídas entre elas na estrofe? É uma relação de oposição (uma se opõe à outra) ou de complementariedade (uma complementa a outra)? Justifique sua resposta.

### Antítese

Quando combinamos, na mesma frase, ou em frases próximas, duas palavras de sentido contrário, ocorre a **antítese**. Essa figura de linguagem pode produzir diferentes efeitos de sentido no texto, como reforçar o contraste entre as ideias ou destacar os lados opostos de um mesmo tema.

## Antítese

### HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP54, EF89LP37)

1. Há uma relação de oposição. Professor(a), alguns(algumas) estudantes podem desde já identificar também uma relação de complementariedade. Esse aspecto será trabalhado de modo mais específico na próxima questão.
2. Resposta pessoal. Sugestão: É mais uma relação de complementariedade que de oposição, pois o eu lírico afirma que uma das coisas não existiria sem a outra.

3a. Sim, pois os verbos **calar** e **falar** têm sentido contrário e foram usados no mesmo verso.

3b. Resposta pessoal. Sugestão: O eu lírico sugere que coisas não ditas podem sensibilizar mais o ser amado do que as efetivamente ditas.

4a. Não.

4b. Tomado em seu sentido literal, o enunciado não tem lógica, parece contrariar os fatos da biologia.

4c. Contudo, se tomarmos o verso transcrito figuradamente, ele reforça a ideia dos versos anteriores, ou seja, o eu lírico reafirma que, em silêncio, é possível fazer muitas declarações ao ser amado.

### O que levo de aprendizagens deste capítulo

Segue sugestão para preenchimento do quadro.

**Gradação** – É o uso de várias palavras ou expressões colocadas em sequência para intensificar um sentido desejado.

Em geral, é construída pelo uso de uma sequência de palavras que criam um clímax ou um anti-clímax. Ajuda a intensificar uma ideia ou um sentimento do enunciador. **Exemplo:** Eu tenho a namorada mais bonita, linda, maravilhosa, espetacular de todo o planeta!

**Repetição** – É a repetição de palavras ou expressões com o objetivo de enfatizar uma ideia ou um sentimento do enunciador. **Exemplo:** Bobagens! Bobagens! Você só sabe falar bobagens!

**Eufemismo** – É a redução do impacto de um fato trágico, grosseiro ou desagradável por meio do uso de expressões consideradas mais amenas. **Exemplo:** Meu avô se foi (= morreu) ano passado.

**Antítese** – É o emprego de palavras ou expressões de sentido oposto na mesma frase (ou verso) ou em frases ou versos próximos. **Exemplo:** Enquanto dormia, Maria acordava para seus sonhos.

### 3. Releia.

“Tudo o que cala fala / Mais alto ao coração”.

- a) Nesses versos, podemos dizer que a figura da antítese está presente? Por quê?
- b) Em sua opinião, que ideias sobre o relacionamento amoroso o eu lírico expressa nesses versos?

### 4. Releia o verso.

“Silenciosamente eu te falo com paixão”.

- a) Quando falamos, emitimos som. É possível, portanto, falar *silenciosamente*?
- b) Quando compreendido em seu sentido literal, esse enunciado parece ter lógica?
- c) Considerando sentidos figurados, como poderíamos compreender esse verso?

#### Paradoxo

O enunciado que parece ir contra a lógica é chamado de **paradoxo**. A antítese é um dos recursos que podem ser usados para construí-lo.

### O que levo de aprendizagens deste capítulo

Em seu caderno, sintetize o que você aprendeu, neste capítulo, sobre as figuras de linguagem.

- 1. O que são a gradação, a repetição, o eufemismo e a antítese? Qual é a função delas no texto?
- 2. Como elas se constroem e de que forma podemos usá-las?

Para organizar suas anotações, você poderá recorrer ao quadro que sugerimos a seguir.

Figuras de linguagem	O que é? Como construí-la? Que efeito cria?	Exemplos
Gradação		
Repetição		
Eufemismo		
Antítese		



## Atividades

1. Você lerá a seguir um fragmento do romance **A mulher que escreveu a Bíblia**, de Moacyr Scliar. Neste trecho, a narradora-personagem descreve a si mesma.

[...]

A feiura é fundamental, ao menos para o entendimento desta história. É feia, esta que vos fala. Muito feia. Feia contida ou feia furiosa, feia envergonhada ou feia assumida, feia modesta ou feia orgulhosa, feia triste ou feia alegre, feia frustrada ou feia satisfeita – feia, sempre feia.

[...]

SCLIAR, Moacyr. **A mulher que escreveu a Bíblia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 19.

- a) Segundo a personagem, qual é sua mais importante característica?
- b) Qual é o principal recurso expressivo (figura de linguagem) empregado para ressaltar essa característica? Justifique sua resposta com elementos do texto.
- c) Observe, ainda, que a narradora-personagem usou palavras antônimas em sua descrição. Quais são elas?
- d) Que nome se dá à figura de linguagem que consiste no uso dessas palavras de sentido oposto para construir um enunciado como esse?
- e) O emprego dessas palavras antônimas ajuda a enfatizar a característica mais importante da personagem. Explique por quê.

2. Leia a tira a seguir em que Haroldo faz uma reclamação.

Calvin e Haroldo



WATTERSON, Bill. **Calvin e Haroldo**. [S. l.]: 1987.

- a) Qual é o motivo da reclamação?
- b) O que Calvin está prestes a fazer no último quadrinho?

## Atividades

**HABILIDADES FAVORECIDAS (EF08LP09, EF69LP54, EF89LP37)**

1a. A feiura.

1b. A repetição: a palavra *feiura* aparece 14 vezes no parágrafo. Isso sem contar a palavra correlata *feiura*, que introduz a descrição.

1c. Contida × furiosa, envergonhada × assumida, modesta × orgulhosa, triste × alegre, frustrada × satisfeita.

1d. Antítese.

1e. Espera-se que os(as) estudantes percebam que, com essas antíteses, a personagem enfatizou que ela era sempre feia, essa era sua característica mais importante, independentemente das circunstâncias ou do estado emocional em que se encontrasse. Podia estar se sentindo alegre ou triste, frustrada ou satisfeita etc., mas o mais importante é que era sempre feia.

2a. Haroldo reclama por mais espaço na cama.

2b. A personagem está caminhando para o banheiro para fazer xixi.

2c. Haroldo tem a intenção de provocar em Calvin o desejo de ir ao banheiro para que se levante e, assim, deixe mais espaço na cama para ele.

2d. Ao usar a gradação **inundando, es-  
correndo, vazando, jorrando, trans-  
bordando** referindo-se às águas das ca-  
choeiras e dos gêiseres, o tigre espera  
fazer Calvin imaginar o barulho e movi-  
mento das águas, provocando-lhe o de-  
sejo de fazer xixi.

3a. Resposta pessoal. Sugestões: – Está ti-  
rando água do joelho. Está atendendo ao  
chamado da natureza. Está fazendo suas  
necessidades.

3b. Resposta pessoal. Sugestão: – Bem,  
ele está um pouco fofinho, não é?

4a. Resposta pessoal. Sugestões: queima-  
do, esturricado, carbonizado.

4b. Resposta pessoal. Sugestões: radiante,  
eufórica, extasiada, com vontade de dar  
pinotes pela rua.

4c. Resposta pessoal. Sugestões: implo-  
rou, suplicou.

c) Gêiseres são espécies de fontes termais que de quando em quan-  
do, com grande pressão, joram água quente para o ar. Qual é a  
intenção de Haroldo ao falar de gêiseres e cachoeiras para Calvin  
no terceiro quadrinho?

d) Nessa fala de Haroldo, a personagem faz uso de uma gradação. Locali-  
ze essa gradação e explique qual efeito ela quer provocar em Calvin.

3. Observe as fotos a seguir e complete os diálogos no caderno, usan-  
do um eufemismo para responder a cada pergunta feita.



a) — O que o menino está fazendo?



b) — Você acha que meu gato está em  
boa forma?

4. Nesta última atividade, sua tarefa é substituir o símbolo ★ por palavras  
ou expressões que cumpram dois requisitos:

- tenham sentido semelhante ao da palavra ou da expressão des-  
tacada;
- expressem uma ideia mais intensa do que ela.

Desse modo, as palavras e/ou expressões formarão uma gradação  
ascendente no enunciado. Consulte o dicionário, se necessário. Veja  
o modelo:

O cavalo trotou, ★, ★ até o riacho.  
O cavalo trotou, galopou, desembestou até o riacho.  
↑ ↑ gradação ascendente

- a) — O senhor quer o bife bem passado?  
— Mais do que isso: eu o quero ★, ★.
- b) Maria não ficou apenas alegre. Ela ficou ★, ★.
- c) O preso pediu, ★, ★ que o soltassem.

# ANEXO DE TEXTOS DE APOIO

## Capítulo 1

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

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

**Presidência da República**  
Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos  
LEI Nº 13.185, DE 6 DE NOVEMBRO DE 2015.

**Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying).**

**A PRESIDENTA DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) em todo o território nacional.

§ 2º No contexto e para os fins desta Lei, considera-se intimidação sistemática (*bullying*) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

§ 2º O Programa instituído no *caput* poderá fundamentar as ações do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como de outros órgãos, aos quais a matéria diz respeito.

Art. 2º Caracteriza-se a intimidação sistemática (*bullying*) quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda:

- I – ataques físicos;
- II – insultos pessoais;
- III – comentários sistemáticos e apelidos pejorativos;
- IV – ameaças por quaisquer meios;
- V – grafites depreciativos;
- VI – expressões preconceituosas;
- VII – isolamento social consciente e premeditado;
- VIII – pilhérias.

Parágrafo único. Há intimidação sistemática na rede mundial de computadores (*cyberbullying*), quando se usarem os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial.

Art. 3º A intimidação sistemática (*bullying*) pode ser classificada, conforme as ações praticadas, como:

- I – verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente;
- II – moral: difamar, caluniar, disseminar rumores;

## ANEXO DE TEXTOS DE APOIO

### Capítulo 1

#### HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP20), (F69LP28), (EF89LP17)

Esse texto tem como objetivo alimentar a discussão sobre a temática, possibilitando que os(as) estudantes tenham acesso a mais argumentos e possam defender as posições assumidas. Apoie os(as) estudantes na leitura do documento, se considerar necessário. Caso tenham utilizado a coleção em ano anterior, relembre-os do capítulo 4 – Direitos humanos nas diferenças –, no qual estudaram as marcas desse gênero que colaboram para sua leitura.

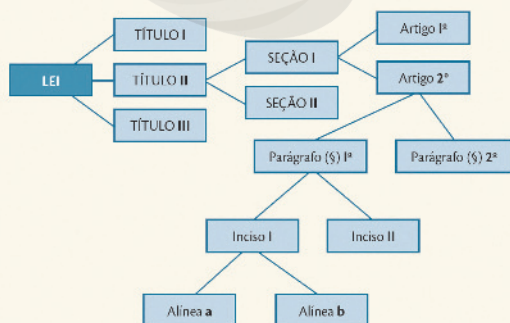
Você também pode reapresentar as principais marcas desse gênero, destacando:

1. A forma composicional, conforme imagem abaixo, sob o título **Estrutura das leis**;
2. O conteúdo e o estilo: os textos normativos ou legais, são marcados por um conteúdo que remete a obrigações, responsabilizações e sanções e a seleção lexical é marcada por essa natureza de conteúdo.

Esclareça a eles que os textos legais costumam ser atualizados com mudanças de textos ou acréscimos de artigos, parágrafos, itens etc. Por essa razão, vale a pena propor que realizem uma pesquisa para saber se houve emendas/alterações na lei. Caso tenha havido mudanças, você poderá propor nova atividade para que as compreendam e avaliem a pertinência delas.

253

### ESTRUTURA DAS LEIS



- III – sexual: assediar, induzir e/ou abusar;
- IV – social: ignorar, isolar e excluir;
- V – psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar;
- VI – físico: socar, chutar, bater;
- VII – material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem;
- VIII – virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social.

Art. 4º Constituem objetivos do Programa referido no *caput* do art. 1º:

- I – prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (*bullying*) em toda a sociedade;
- II – capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;
- III – implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação;
- IV – instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores;
- V – dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores;
- VI – integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo;
- VII – promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua;
- VIII – evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil;
- IX – promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (*bullying*), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar.

Art. 5º É dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (*bullying*).

Art. 6º Serão produzidos e publicados relatórios bimestrais das ocorrências de intimidação sistemática (*bullying*) nos Estados e Municípios para planejamento das ações.

Art. 7º Os entes federados poderão firmar convênios e estabelecer parcerias para a implementação e a correta execução dos objetivos e diretrizes do Programa instituído por esta Lei.



## Capítulo 7

### Texto 1

#### HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP27)

Sugerimos que você planeje uma atividade de leitura e roda de conversa sobre os textos desta seção, com o objetivo de alimentar mais as discussões sobre a temática e possibilitar que o(as) estudantes tenham acesso a mais argumentos para defender as posições assumidas em relação ao tema abordado no capítulo.

Art. 8º Esta Lei entra em vigor após decorridos 90 (noventa) dias da data de sua publicação oficial.

Brasília, 6 de novembro de 2015; 194º da Independência e 127º da República.

Dilma Rousseff  
Luiz Cláudio Costa  
Nilma Lino Gomes

LEI Nº 13.185. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm). Acesso em: 13 jun. 2022.

## Capítulo 7

### Texto 1

#### Adolescentes assumem controle da Defensoria Pública e levantam a bandeira dos quilombolas

*Ação global do UNICEF #CriançasNoControle marca o Dia Mundial da Criança. Em PE, iniciativa acontece no Recife e em Orocó*

Publicado em: 21/11/2017 11:19

Atualizado em: 21/11/2017 14:40

Esta semana, crianças e adolescentes assumem o controle de funções-chave no setor público e privado, em todo o mundo. Batizada no Brasil de #CriançasNoControle, a iniciativa foi idealizada pelo UNICEF para marcar o Dia Mundial da Criança e garantir voz a meninas e meninos sobre temas relevantes para a infância.

Em Pernambuco, tem o diferencial de envolver crianças e adolescentes de comunidades tradicionais, chamando a atenção para questões relevantes para a infância também fora dos centros urbanos. A ação marca tanto o Dia Mundial da Criança, celebrado em 20 de novembro, como a Semana Nacional da Consciência Negra.

Yara Silva, 15 anos, e Fabilson Oliveira, 14, dois adolescentes quilombolas, serão os protagonistas da primeira ação, nesta terça-feira (21), no Recife. Os adolescentes assumirão o controle da Defensoria Geral de Pernambuco para discutir a importância do direito ao território pela comunidade quilombola e a repercussão diante do atual impasse sobre direitos já preconizados pela Convenção dos Direitos das Crianças, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Constituição Federal.

Os dois vivem em uma das mais emblemáticas representantes da tradição quilombola em Pernambuco: a comunidade de Conceição das Crioulas, a cerca de 500 quilômetros da capital, que abriga 3.800 pessoas. Eles vêm à capital acompanhados do professor Adelmir José Silva,

gestor da Escola Professor José Mendes, onde ambos estudam e já vêm discutindo o tema, que ganhou mais relevância diante dos questionamentos da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3 239/03 ao Decreto nº 4.887/2003, que regulamenta a identificação, delimitação, reconhecimento e titulação das terras ocupadas por comunidades quilombolas.

### **Sobre as comunidades quilombolas**

Os quilombos representam uma das formas de resistência e combate à escravidão no Brasil (séculos XVII e XVIII), abrigando os negros que conseguiram fugir e oferecendo, nestas comunidades, a liberdade para viver de acordo com a cultura africana. Nos quilombos, eles podiam plantar e produzir em comunidade, contribuindo também com a formação da cultura afro-brasileira. Na época colonial, o Brasil chegou a ter centenas destas comunidades, principalmente pelos atuais estados da Bahia, Alagoas, Pernambuco, Goiás, Mato Grosso e Minas Gerais. Por estarem em locais afastados e protegidos, muitos quilombos permaneceram ativos mesmo após a abolição da escravatura, em 1888, dando origem às atuais comunidades quilombolas. Atualmente, a Fundação Palmares possui 2.523 comunidades certificadas, embora as estimativas cheguem a cerca de 5 mil em todo o país.

### **Saiba mais sobre os defensores mirins**

Yara Alicia Oliveira Silva, 15 anos – Yara é uma adolescente quilombola de Conceição das Crioulas, estudante do 9º ano da Escola Professor José Mendes, possui gênio forte, é destemida e tem levado o nome da comunidade a várias partes do Brasil através do esporte na modalidade de futsal. Ela é uma das integrantes da única escola quilombola a sagrar-se bicampeã pernambucana, vice-campeã da 2ª divisão dos jogos da juventude em Natal (RN), em 2013, e 5ª colocada também nos jogos da Juventude em Londrina (PR), em 2014.

### **Fabilson Antonio de Oliveira, 14 anos**

A preservação dos costumes tradicionais de Conceição das Crioulas é uma ação levada a sério pelas escolas, associação local e lideranças do território. Com base nesta preocupação, surgiu o projeto Ao Som do Pífano, ação de preservação e manutenção da banda de Pífano de Conceição das Crioulas. Fabilson integra a banda e atua nas tocadadas dentro e fora da comunidade, praticando e valorizando a cultura local, assim como seu bisavô, pifeiro e parteiro.

**DIÁRIO de Pernambuco.** Adolescentes assumem controle da Defensoria Pública e levantam a bandeira dos quilombolas. Pernambuco, 21 nov. 2017. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2017/11/adolescentes-assumem-controle-da-defensoria-publica-e-levantam-a-bande.html>. Acesso em: 13 jun. 2022.

## Texto 2

### Veja 5 dicas para fazer um abaixo-assinado on-line vitorioso

A equipe da Change.org pesquisou vários abaixo-assinados vitoriosos, que trouxeram mudanças em 2014, e reuniu cinco dicas comuns a todos eles para ajudar quem quiser preparar o seu.

#### 1) Faça um título simples, curto e atraente

É a primeira coisa a ser lida por quem vai participar do seu abaixo-assinado. Por isso, exige um cuidado especial. É importante sintetizar a ideia do que você quer mudar e não ultrapassar três linhas. Deve ser direto e atraente. Você pode colocar uma hashtag depois do título, o que ajuda a divulgar nas redes sociais. Como ocorreu com o #LuzNaPraça e o #LiberaAnvisa.



#### 2) Diga quem tem o poder de mudar o que você deseja

“Tomador de decisão” é a pessoa ou organização que pode resolver o problema relatado no abaixo-assinado, seja o prefeito, o Ministério Público, uma empresa ou outra instituição. É importante escolher, no máximo, um ou dois tomadores de decisão, pois listar muitos facilita que eles “empurrem” a responsabilidade uns para os outros. Há exceções: uma petição para o Congresso Nacional, por exemplo, pode ter vários parlamentares como responsáveis. Na Change.org, você pode cadastrar no seu abaixo-assinado o *e-mail* do tomador de decisão para que ele receba centenas de mensagens cobrando uma solução. Quanto mais assinaturas, mais mensagens.

#### 3) Faça um só pedido que tenha chances de se concretizar

Coisas impossíveis de serem alcançadas, como paz mundial ou fim da corrupção, são erros comuns nos abaixo-assinados. Pedir muitas demandas

## Texto 2

### HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP34)

Professor(a), este texto tem como finalidade orientar os(as) estudantes, no momento da produção do texto. Você poderá optar por propor a leitura nos grupos orientando-os a tomar notas do que considerarem relevante para a compreensão da que deve ser garantido em um abaixo-assinado, com posterior discussão sobre o que leram e sugerir que comparem com os critérios da tabela, de modo que percebam que nela há rubricas que orientam a produção na mesma direção desse texto.

em uma só petição, como listar 10 questões a serem resolvidas pela prefeitura, também não funciona. A recomendação é evitar pedidos amplos demais: ao invés de “proteção para a Floresta Amazônica”, você pode pedir a criação de um parque ambiental em uma determinada área. Os abaixo-assinados são realmente efetivos, tanto para mobilizar mais pessoas quanto para conseguir uma mudança, quando eles apresentam demandas concretas e simples de serem captadas pelos usuários na internet. Na mobilização *on-line*, um passo de cada vez gera transformações mais sólidas. A dica é pedir, por exemplo, que a prefeitura reabra uma escola ou que ela contrate um pediatra para o posto de saúde. Isso vai resolver essa demanda concreta e também chamar a atenção para a precariedade do serviço público.

#### 4) Faça um texto didático com até 4 parágrafos

O texto é o coração do abaixo-assinado, pois é nele que as pessoas entendem o que você quer mudar. Por isso ele precisa ser didático, simples e autoexplicativo. Não precisa de *links* para outras histórias nem referências exteriores como artigos científicos. É ideal que ele não ultrapasse 4 parágrafos, pois dificilmente as pessoas lerão mais do que isso. O primeiro parágrafo apresenta a demanda e mostra quem você é (profissão, idade, motivação para o abaixo-assinado). O segundo descreve mais a sua história pessoal e sua ligação com o problema – por que você se importa com isso? Os dois últimos parágrafos devem falar dos efeitos do abaixo-assinado. Para escrevê-los, a recomendação é que você responda a perguntas como: o que acontece se a mudança que eu pedi na petição for feita?; Qual a chance de o tomador de decisão nos ouvir?; O que acontece se ninguém responder? É importante que o abaixo-assinado sensibilize as pessoas. Quanto mais pessoas forem tocadas pela história, mais elas vão apoiar. Elas irão entender que é uma luta de Davi contra Goliás e que vale a pena ajudar.

#### 5) Use as redes sociais para buscar apoiadores

É normal você sentir que já “cumpru a missão” ao criar um abaixo-assinado. Mas o problema que você descreveu não se resolve sozinho. Você precisa chamar seus amigos para assinar, contar com colegas para divulgarem, fazer barulho com a petição. É importante mostrar que a petição é uma ferramenta de pressão. Ela só vai ser útil se você a divulgar em todos os lugares, se reclamar com a autoridade responsável por telefone e internet. Quanto mais você chamar pessoas para assinarem e espalharem seu abaixo-assinado pela internet, mais chances ele tem de ser vitorioso. Os tomadores de decisão – sejam empresas, autoridades ou órgãos públicos – têm medo de que sua reputação fique manchada. Quando algo começa a se disseminar e eles veem o tamanho do barulho que está sendo feito, correm para responder e resolver o problema. Uma dica para convidar as pessoas a assinarem é colocar o texto/*invite* depois do endereço do abaixo-assinado. Isso abre uma ferramenta que manda mensagens aos seus amigos do Facebook. [...]

CATRACA Livre. Veja cinco dicas para fazer um abaixo-assinado on-line vitorioso. São Paulo, 20 mar. 2015. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/veja-5-dicas-para-fazer-um-abaixo-assinado-online-vitorioso/>. Acesso em: 13 jun. 2022.

## Capítulo 10

### A ciência contra o racismo

Por Da Redação

9 nov. 2017, 17h06 - Publicado em 31 mar. 2003, 22h00

Poucas coisas mudaram em nós nos últimos 200 mil anos. Naquela época, os primeiros seres humanos modernos surgiam na África e começavam a se espalhar por outros continentes. Eles eram praticamente idênticos aos mais de 7 bilhões de pessoas que habitam hoje o planeta. De lá para cá, os únicos retoques que a nossa espécie sofreu foram pequenas adaptações aos diferentes ambientes – mudanças exteriores para lidar melhor com lugares mais frios, secos ou com ventos mais fortes. O lado triste dessa incrível capacidade de adaptação é que as diferenças físicas foram usadas para avaliar pessoas à primeira vista e atribuir-lhes qualidades e defeitos. Milhões foram escravizados, mortos ou discriminados por causa da aparência física.

Por que só agora os cientistas começam a entender as diferenças entre os seres humanos? Tanta demora para tratar do assunto tem um motivo: as primeiras tentativas científicas de analisar as raças humanas levaram quase sempre à conclusão de que algumas eram mais inteligentes e criativas – ou seja, superiores – às outras. O resultado foram as tentativas de criar uma raça “pura” e as ideologias que levaram a genocídios. “As tragédias geradas por essas teorias fizeram a ciência aceitar que as raças não tinham nada de biológico e que eram apenas um produto da sociedade. O que vemos agora é a tendência de volta à biologia”, diz o antropólogo João Baptista Borges Pereira, da USP.

#### Qual a origem do racismo?

Muitos cientistas acreditam que o etnocentrismo seja universal. Os mitos de origem de alguns nativos brasileiros trazem bons exemplos. Os índios urubus, que habitam o vale do Pindaré, no Maranhão, acreditavam que todos os homens vieram da madeira. Acontece que só eles vieram das boas, enquanto seus vizinhos se originaram das podres. “Não existe quase nenhum relato de sociedades tribais que não tenha etnocentrismo”, diz João Baptista Borges Pereira, da USP. O motivo é simples: esse tipo de ideia reforça os laços entre os grupos, estabelece fronteiras entre eles e os outros e, de quebra, levanta o moral das pessoas. Na década de 50, por exemplo, um índio kadiweu – tribo famosa por não mostrar admiração por qualquer coisa que não fosse de seu grupo – foi levado ao topo da sede do Banespa, um dos edifícios mais altos de São Paulo e com uma arquitetura ousada para a época. A reação foi: “É apenas uma casa em cima da outra. Quem faz uma, faz 100”.

A característica é tão disseminada que levou psicólogos a pensar que as pessoas são programadas para discriminar grupos. Um

experimento feito por três psicólogos evolutivos da Universidade da Califórnia, Estados Unidos, mostrou a alguns participantes fotos de brancos e negros junto com partes de diálogo e frases desconexas. Quando pediu que identificassem o autor das frases, metade dos participantes utilizou a raça para fazer seu julgamento. A boa notícia é que o preconceito pode ser facilmente dissolvido ou substituído por outro. Quando os negros e brancos que apareciam nas fotos recebiam camisetas de cores diferentes, as “cobaia” praticamente deixavam de classificá-los pela raça. A ideia é que o racismo seria uma tendência do ser humano de formar grupos de alianças com qualquer pista que ele tiver, como cor da pele, roupa ou sotaque.

O preconceito é tão antigo quanto a humanidade, mas o racismo parece não ter mais de 500 anos. “Antes disso, a discriminação era feita em relação à cultura e ao diferente”, diz o antropólogo Kabengele Munanga. Os gregos chamavam de “bárbaro” qualquer pessoa que não falasse sua língua, mas quem a aprendesse não teria maiores problemas. Tudo começou a mudar no final do século 15, quando a Inquisição espanhola obrigou os judeus a se converterem ao catolicismo. Muitos desses cristãos-novos continuaram a praticar os seus ritos, o que levou os católicos a acreditar que havia algo no sangue judeu que impedia a conversão. A solução foi evitar a miscigenação, para que esse sangue não se espalhasse pela população. Na mesma época, os europeus chegaram à África e à América e encontraram seres humanos de aparência diferente da que eles conheciam. “Até então, a humanidade era a Europa. O conceito de branco não existia antes de eles conhecerem o negro”, diz Munanga.

O encontro trouxe novos dilemas. Os teólogos da época discutiam se os índios tinham alma com o objetivo de saber, por exemplo, se ter relações sexuais com eles era pecado. Eles também chegaram à conclusão de que escravizar africanos era natural, com base na passagem bíblica em que Canaã, filho de Noé, embriaga-se e é condenado à servidão (Gênesis, 9:25).

A partir do século 18, e principalmente no século 19, as explicações bíblicas dão lugar a argumentos científicos. Os pesquisadores associavam os traços físicos de cada raça a atributos morais para tentar eliminar características indesejáveis. Um deles foi o conde francês Joseph Arthur de Gobineau, que em 1855 concluiu que a miscigenação causa a decadência dos povos e que os alemães eram uma raça superior às outras. Um de seus discípulos foi o médico brasileiro Raimundo Nina Rodrigues, para quem os rituais de candomblé eram uma doença dos negros.

Apesar de essas teorias terem caído em total descrédito no século 20, o tipo de discriminação que elas pregam permanece vivo em muitas pessoas. “É uma ideologia que se reproduz facilmente e que está sempre ligada à dominação de um grupo sobre o outro”, diz Kabengele. Ou seja, além de qualquer aspecto

psicológico, o racismo tem motivos bastante práticos. “Ele é um sistema de levar vantagens sobre outras pessoas e manter privilégios”, afirma a psicóloga Maria Aparecida Silva Bento, coordenadora do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert).

### O Brasil é racista?

Muito, mas demoramos para perceber. Durante bastante tempo, acreditou-se que o Brasil era uma democracia racial. Cronistas do século 19 chegaram a dizer que a escravidão por aqui era mais branda do que o trabalho assalariado na Inglaterra. Da mesma forma, o índio brasileiro não teria sido conquistado nem derrotado, mas sim “incorporado” à nação. A ideia ganhou força nos anos 30, inspirada pela obra do sociólogo Gilberto Freyre, para quem não havia no Brasil distinções rígidas entre brancos e negros e a discriminação era social, feita aos pobres.

O mito começou a cair a partir do final da década de 60, quando se notou que o Brasil não só tinha preconceito em relação aos pobres – o que em si já é terrível – como a discriminação era especialmente dirigida a negros, pardos e índios. “Mesmo quando se comparam pessoas da mesma região, sexo, idade e educação, os negros têm desvantagens no mercado de trabalho”, diz a socióloga Luciana Jaccoud, do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA). Ela é uma das autoras de um estudo que mostra a extensão dessas diferenças. Mesmo quando existem dados favoráveis, como o aumento do nível de ensino na população brasileira, a distância entre negros e brancos permanece constante. Essas pesquisas ajudaram a derrubar um outro mito: o de que a pobreza dos negros é apenas um resquício da época de escravidão. É verdade que o passado de servidão colocou a maioria dos negros em uma classe social baixa, mas desde então já houve tempo para que a diferença diminuísse. Não diminuiu porque, até hoje, os negros não têm as mesmas oportunidades que os brancos.



**SUPERINTERESSANTE.** A ciência contra o racismo. São Paulo, 9 nov. 2017. Disponível em: <https://super.abril.com.br/historia/ciencia-contra-racismo/>. Acesso em: 13 jun. 2022.

## ANEXO DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

### Ortografia: uso do hífen

#### HABILIDADE FAVORECIDA (EF08LP05)

1. Significa uma pessoa tola, insensata.
2. É um sentido figurado. O sentido literal de “cabeça oca” seria uma cabeça vazia.
3. Por justaposição.

## ANEXO DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

### Ortografia: uso do hífen

O quadrinho ao lado pertence a uma das tiras de Calvin que aparecem neste volume. Releia-o.



WATTERSON. Calvin e Haroldo. [S. l.], 1987.

1. O que significa o substantivo **cabeça-oca** nesse contexto?
2. Você diria que esse sentido é literal ou figurado?
3. Como o substantivo **cabeça-oca** foi formado?
  - Por derivação sufixal.
  - Por justaposição.
  - Por aglutinação.

#### Vamos lembrar

Os principais mecanismos de formação de palavras na língua portuguesa são a **derivação** e a **composição**.

A **derivação** consiste na formação de palavras a partir de uma outra, que recebe ou perde afixos (prefixos e sufixos). Nesse mecanismo de formação, os processos mais comuns são a **derivação prefixal** (acréscimo de um prefixo, como em *reforma*) e a **derivação sufixal** (acréscimo de um sufixo, como em *formatura*).

Já a **composição** envolve a junção de duas palavras. Ela pode ocorrer por **justaposição** (quando as palavras não sofrem alteração, como em *guarda-chuva*) ou por **aglutinação** (quando as palavras sofrem alteração ao se combinarem, como em *vinagre: vinho + acre*).

Como você observa nesse quadrinho, o substantivo composto **cabeça-oca** é grafado com **hífen**. O emprego do hífen na língua portuguesa é, assim como outros aspectos da ortografia, estabelecido por lei. O Acordo Ortográfico de 1990, em vigor no nosso país, determina certas regras para o uso desse sinal. Estude as principais delas e, depois, pratique sua aplicação na atividade proposta.



## Atividades

- a. O polo **agroindustrial** de nossa região teve sua infraestrutura modernizada.
- b. Para evitar o mofo em seu guarda-roupa, espalhe sachês de **cravo-da-índia**.
- c. O **copiloto** feriu-se no acidente e está tomando anti-inflamatórios.
- d. O país é **autossuficiente** na produção de cana-de-açúcar.
- e. A motorista do micro-ônibus estava **bem-humorada** naquela terça-feira.
- f. O subdiretor tinha fama de ser hiperativo e **antissocial**.

### Hífen nas palavras formadas por composição (justaposição)

Emprega-se o hífen:	
• quando <b>não</b> há palavras de ligação entre os elementos	<i>ano-luz, arco-íris, decreto-lei, tio-avô, sul-africano, azul-escuro, primeiro-ministro, segunda-feira, conta-gotas, guarda-chuva</i> <b>Exceções:</b> compostos em relação aos quais já se perdeu a noção de composição, como <i>paraquedas, pontapé, girassol</i>
• nas palavras compostas que designam espécies de <b>plantas</b> ou <b>animais</b>	<i>couve-flor, erva-doce, bem-te-vi, cobra-d'água, louva-a-deus</i>
• nos compostos com <i>bem, mal, além</i> e <i>recém</i>	<i>bem-vindo, mal-estar, além-mar, recém-casados</i>
Não se emprega o hífen:	
• quando <b>há</b> palavras de ligação entre os elementos e nas locuções de qualquer tipo	<i>pé de moleque, dia a dia, fim de semana</i> <b>Exceções:</b> <i>cor-de-rosa, mais-que-perfeito, água-de-colônia</i>
• nos compostos com <b>não</b>	<i>não oficial, não alinhado, não inscrito</i>
Hífen nas palavras formadas por derivação prefixal	
Emprega-se o hífen:	
• quando o segundo elemento começa com <b>h-</b>	<i>super-homem, semi-hospitalar, anti-higiênico</i>
• quando o primeiro elemento termina com a mesma vogal com que se inicia o segundo	<i>contra-almirante, arqui-inimigo, auto-observação, micro-ondas</i> <b>Exceção:</b> formações com prefixo <b>co-</b> , como <i>cooperar, coordenar</i> etc.
• nas formações com os prefixos <i>hiper-, inter-, super-</i> e <i>sub-</i> quando o segundo elemento se inicia por <b>r</b>	<i>hiper-realista, inter-racial, super-resistente, sub-região</i>
• nas formações com os prefixos <i>ex-, pré-</i> e <i>pós-</i>	<i>ex-marido, pré-escola, pré-natal, pós-graduação</i>
Não se emprega o hífen:	
• quando o primeiro elemento termina com vogal e o segundo se inicia com <b>s</b> ou <b>r</b> (nesse caso, a consoante deve ser duplicada)	<i>antirrábica, autorretrato, ultrassom, minissaia</i>
• quando o primeiro elemento termina com uma vogal diferente daquela com que se inicia o segundo	<i>aeroespacial, infraestrutura, autoestima</i>

- Cada uma das frases a seguir contém um uso do hífen que não está de acordo com as regras. Identifique o problema e, no caderno, reescreva a frase corretamente.
  - a) O polo agro-industrial de nossa região teve sua infraestrutura modernizada.
  - b) Para evitar o mofo em seu guarda-roupa, espalhe sachês de cravo da índia.
  - c) O co-piloto feriu-se no acidente e está tomando anti-inflamatórios.
  - d) O país é auto-suficiente na produção de cana-de-açúcar.
  - e) A motorista do micro-ônibus estava bem humorada naquela terça-feira.
  - f) O subdiretor tinha fama de ser hiperativo e anti-social.

## Capítulo 9

### Regência verbal

#### HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP03, EF08LP06, EF08LP07)

1. Espera-se que os alunos infiram que a família não se encontra em sua residência. Eles estão em uma cabana em uma área florestal, provavelmente passando férias ou um fim de semana. Os trechos que nos permitem deduzir isso são o convite dos pais e esta parte da resposta de Jeremy: “Prefiro ficar aqui *dentro da cabana* [...]”.

2. Pode-se dizer que a reação é inesperada no sentido de que, como eles estão em uma área florestal a passeio, imagina-se que a ideia seria estar ao ar livre, e não dentro da cabana montando um quebra-cabeça. Por outro lado, como Jeremy é um adolescente, também é esperado que ele reaja de forma rebelde e irreverente aos convites dos pais.

3. Porque ele recusou o convite dos pais sob o pretexto de que não queria ficar olhando “um monte de árvores”. No entanto, por ironia, o quebra-cabeça que ele está montando mostra justamente uma floresta, ou seja, um monte de árvores.

4a. Não seria possível entender a fala de Jeremy sem esses termos. Eles são, portanto, essenciais para completar o sentido do verbo.

4b. Ambos são complementos ou objetos. “Ficar aqui dentro da cabana” é um objeto direto, e “do que olhar um monte de árvores” é um objeto indireto.

## ANEXO DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

### Conteúdos complementares

#### Capítulo 9

### Regência verbal

- Leia esta tira em que a personagem Jeremy, um adolescente, interage com os pais.

Zits



Scott e Borgman

SCOTT, Jerry; BORGMAN, Jim. ZITS.

1. Onde você imagina que Jeremy e seus pais estão? Eles estão em casa ou em outro lugar? Em que partes da tira você se apoiou para concluir isso?
2. Considerando a situação, a reação de Jeremy ao convite dos pais é esperada ou não? Explique.
3. Por que a personagem pensa “Ironia cruel!” no último quadrinho?
4. Releia:

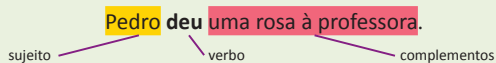
“Prefiro **ficar aqui dentro da cabana**  
[...] **do que olhar um monte de árvores!**”

- a) Você diria que os termos destacados (“ficar aqui dentro da cabana” e “do que olhar um monte de árvores”) são essenciais para completar o sentido da forma verbal *prefiro*? Ou seria possível entender a fala de Jeremy sem esses termos?
- b) Como esses termos se classificam do ponto de vista sintático?

264

### Vamos lembrar

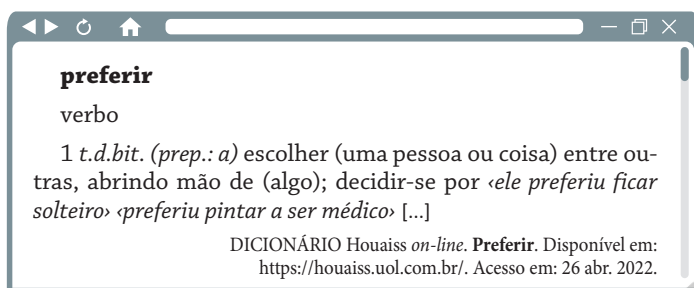
A estrutura básica de uma **oração** é: sujeito + verbo + complementos. Por exemplo:



Os complementos são termos que completam o sentido do verbo. Eles se classificam como **objeto direto** quando são introduzidos diretamente (“uma rosa”), ou **objeto indireto** quando são introduzidos por uma preposição (“à professora”).

O verbo que precisa de um objeto direto para lhe completar o sentido é chamado **verbo transitivo direto**, e o que precisa de um objeto indireto, **verbo transitivo indireto**. Se o verbo está acompanhado pelos dois objetos, recebe o nome de **verbo transitivo direto e indireto**. Vale lembrar que todas essas classificações dependem do contexto; um mesmo verbo pode ser transitivo direto, indireto, direto e indireto ou, ainda, **intransitivo** (sem complementos) conforme a situação em que é empregado.

### 5. Leia agora o verbete do verbo **preferir** em um dicionário:



- A forma *prep.* é uma abreviação de *preposição*, e a indicação “*prep.: a*” significa que, pelas regras da gramática normativa, deve-se usar a preposição *a* para introduzir o objeto indireto do verbo *preferir*. Nos exemplos dados no próprio verbete, essa regra é obedecida? Explique.
- Na fala da personagem Jeremy, essa regra não foi obedecida. No caderno, reescreva a fala dele usando a preposição **a**, conforme ditado pela gramática normativa.
- Compare a frase que você escreveu com a original e responda: por que foi usada na tira uma preposição diferente da exigida pela gramática normativa?

Na gramática, damos o nome de **regência** à relação de dependência entre os termos de uma oração, na qual um termo completa o sentido do outro. Por exemplo, na frase “prefiro ficar dentro da cabana a passear na floresta”, a forma verbal **prefiro** rege um complemento direto (“ficar dentro da cabana”) e um indireto (“a passear na floresta”).

**5a.** Sim, é obedecida, pois, no exemplo “preferiu pintar a ser médico”, foi usada a preposição **a** para introduzir o objeto indireto. No primeiro exemplo (“ele preferiu ficar solteiro”), a regra não se aplica, uma vez que o verbo está sendo usado como transitivo direto. Professor(a), esclareça aos(as) estudantes que esse dicionário utiliza a denominação **bitransitivo** no lugar de transitivo direto e indireto. Portanto, a indicação “*t.d.bit.*” significa que o verbo *preferir* pode ser usado como transitivo direto ou como bitransitivo (transitivo direto e indireto).

**5b.** Prefiro ficar aqui dentro da cabana fazendo um quebra-cabeça **a** olhar um monte de árvores.

**5c.** Espera-se que os(as) estudantes concluam que se optou pela locução prepositiva **do que** porque ela soa mais natural na fala de uma personagem de história em quadrinhos do que a preposição **a**, geralmente utilizada em situações formais.

## ANEXO DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

A gramática normativa estabelece regras a respeito da regência dos verbos, indicando a **preposição** a ser utilizada em cada contexto. É importante conhecer essas regras de **regência verbal** porque elas devem ser seguidas em situações de maior formalidade.

Estude a seguir a regência de alguns verbos. Note que, conforme o sentido com que o verbo é utilizado, a regência pode se alterar.

Regência de alguns verbos da língua portuguesa de acordo com as regras da gramática normativa	
<b>aspirar</b>	Com o sentido de inalar ou recolher por meio de sucção, tem regência direta, isto é, o objeto é introduzido diretamente: O aparelho <b>aspirou o pó rapidamente</b> . Com o sentido de almejar ou ambicionar, é transitivo indireto e tem o complemento introduzido pela preposição <i>a</i> : O ator iniciante <b>aspirava a papéis de maior protagonismo</b> .
<b>assistir</b>	Com o sentido de prestar assistência, tem regência direta: A enfermeira <b>assistia o paciente idoso</b> . Com o sentido de ver, presenciar, tem regência indireta e deve-se usar a preposição <i>a</i> : <b>Assisti a um ótimo filme este fim de semana</b> .
<b>chegar/ir</b>	A indicação do destino deve ser introduzida pela preposição <i>a</i> : Os turistas <b>chegaram à estação bem cedo</b> . <b>Nunca fui a Belo Horizonte</b> .
<b>esquecer/lembrar</b>	Na maioria das situações, os verbos <i>esquecer</i> e <i>lembrar</i> devem ser usados como pronominais (ou seja, devem estar acompanhados de um pronome reflexivo) e com a preposição <i>de</i> : Acho que <b>me esqueci de anexar o documento</b> . Você <b>se lembra do horário da consulta</b> ? O verbo <i>esquecer</i> com o sentido de deixar de lado ou abandonar tem regência direta: <b>Relaxe com a gente e esqueça as preocupações</b> . Esqueceu <b>o guarda-chuva</b> no ônibus. O verbo <i>lembrar</i> com o sentido de trazer à memória tem regência direta: <b>Pedro lembra o avô</b> . São muito parecidos!
<b>implicar</b>	Com o sentido de exigir ou ter como consequência, tem regência direta: <b>Notas altas implicam dedicação aos estudos</b> . A reforma da casa <b>implicará novos custos</b> . Com o sentido de demonstrar antipatia, tem regência indireta e rege a preposição <i>com</i> : A moradora <b>implicava com as crianças</b> da vizinhança.
<b>informar</b>	Pode-se informar algo a alguém ou informar alguém de algo: <b>Informou a data da prova aos alunos</b> . Um representante da empresa <b>informava o público das providências a serem tomadas</b> .
<b>namorar</b>	Tem regência direta: Ana <b>namora Pedro</b> .
<b>obedecer/desobedecer</b>	Devem ser usados com a preposição <i>a</i> : <b>Obedeça a seus pais</b> . Os visitantes <b>desobedeceram às regras do parque</b> .

### Acento grave na indicação da crase

Reveja esta frase, que aparece em um dos exemplos do quadro de regência verbal:

*Os turistas chegaram à estação.*

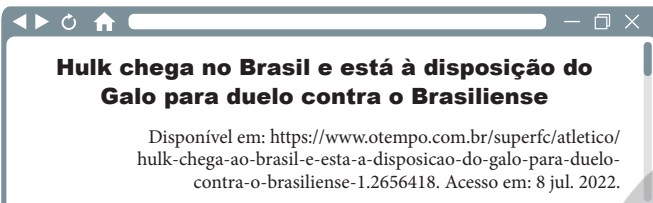
O acento grave (´) sobre a letra **a** indica um fenômeno chamado **crase**, que consiste na fusão entre duas vogais idênticas. No caso, essas vogais são a preposição **a** (quem chega chega **a** algum lugar) e o artigo definido feminino **a**, que antecede o substantivo **estação**: *Os turistas chegaram **a** + **a** estação.*

Na língua portuguesa, o acento grave indicador de crase é usado para marcar o encontro entre a preposição **a** e o artigo **a** ou os pronomes demonstrativos **aquele(s)**, **aquela(s)**, **aquilo**: *Entregue sua prova **à**queles fiscais. (entregue **a** + **aqueles** fiscais).*

Portanto, conhecer as regras de regência verbal também é importante para acertar no uso do acento grave indicador de crase.

- Os títulos de notícia a seguir foram intencionalmente alterados para que a regência dos verbos estivesse em desacordo com as regras da gramática normativa. Reescreva os títulos no caderno usando a regência correta.

**Atenção:** em alguns casos, será necessário usar o acento grave indicador de crase.

a) 

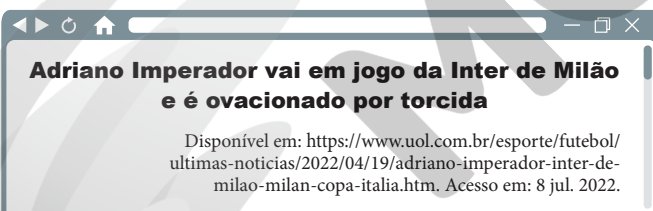
**Hulk chega no Brasil e está à disposição do Galo para duelo contra o Brasiense**

Disponível em: <https://www.otempo.com.br/superfc/atletico/hulk-chega-ao-brasil-e-esta-a-disposicao-do-galo-para-duelo-contra-o-brasiense-1.2656418>. Acesso em: 8 jul. 2022.

b) 

**Recorde! Jovem gasta R\$ 16 mil e assiste Homem-Aranha 292 vezes**

Disponível em: <https://www.metropoles.com/mundo/recorde-jovem-gasta-r-16-mil-e-assiste-a-homem-aranha-292-vezes>. Acesso em: 8 jul. 2022.

c) 

**Adriano Imperador vai em jogo da Inter de Milão e é ovacionado por torcida**

Disponível em: <https://www.uol.com.br/esporte/futebol/ultimas-noticias/2022/04/19/adriano-imperador-inter-de-milao-milan-copa-italia.htm>. Acesso em: 8 jul. 2022.

ILUSTRAÇÕES: ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

- a. Hulk chega **ao** Brasil e está à disposição do Galo para duelo contra o Brasiense.
- b. Recorde! Jovem gasta R\$ 16 mil e assiste **a** Homem-Aranha 292 vezes.
- c. Adriano Imperador vai **a** jogo da Inter de Milão e é ovacionado por torcida.

d. Os pontos fortes e fracos de quem aspira à Presidência.

e. Postura ideal implica ouvir as exigências do próprio corpo.

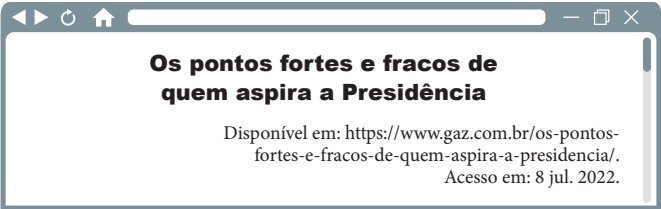
f. Cachorro obedece à ordem de parada da polícia curitibana.

g. Jared Leto diz que não se lembra de ter feito filme; veja qual!

h. Fãs especulam se Selena Gomez está namorando Chris Evans.

## ANEXO DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

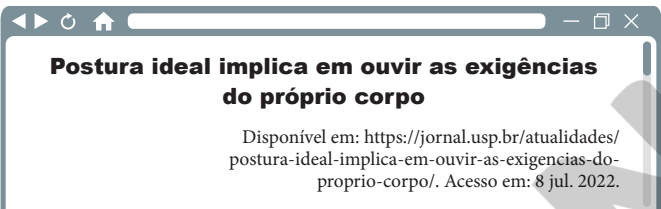
d)



**Os pontos fortes e fracos de quem aspira a Presidência**

Disponível em: <https://www.gaz.com.br/os-pontos-fortes-e-fracos-de-quem-aspira-a-presidencia/>. Acesso em: 8 jul. 2022.

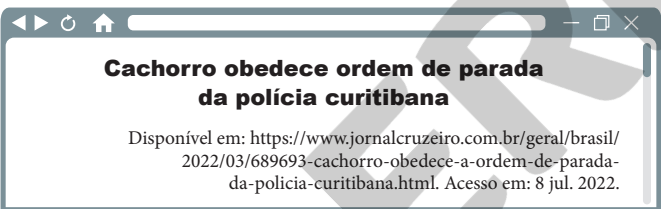
e)



**Postura ideal implica em ouvir as exigências do próprio corpo**

Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/postura-ideal-implica-em-ouvir-as-exigencias-do-proprio-corpo/>. Acesso em: 8 jul. 2022.

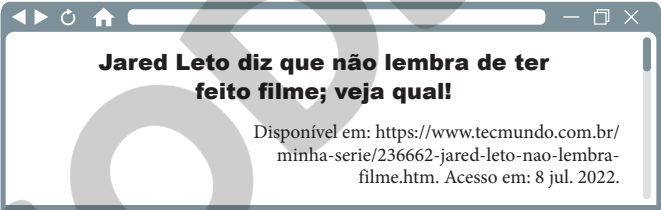
f)



**Cachorro obedece ordem de parada da polícia curitibana**

Disponível em: <https://www.jornalcruzeiro.com.br/geral/brasil/2022/03/689693-cachorro-obedece-a-ordem-de-parada-da-policia-curitiba.html>. Acesso em: 8 jul. 2022.


g)



**Jared Leto diz que não lembra de ter feito filme; veja qual!**

Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/minha-serie/236662-jared-letto-nao-lembra-filme.htm>. Acesso em: 8 jul. 2022.

h)



**Fãs especulam se Selena Gomez está namorando com Chris Evans**

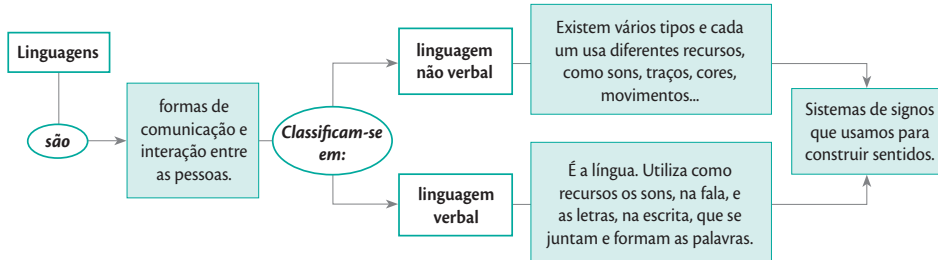
Disponível em: <https://portalpopline.com.br/fas-especulam-selena-gomez-esta-namorando-chris-evans/>. Acesso em: 8 jul. 2022.

ILUSTRAÇÕES: ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

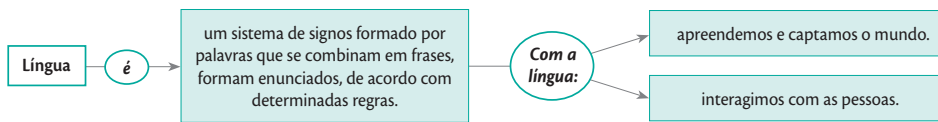
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

## Esquemas

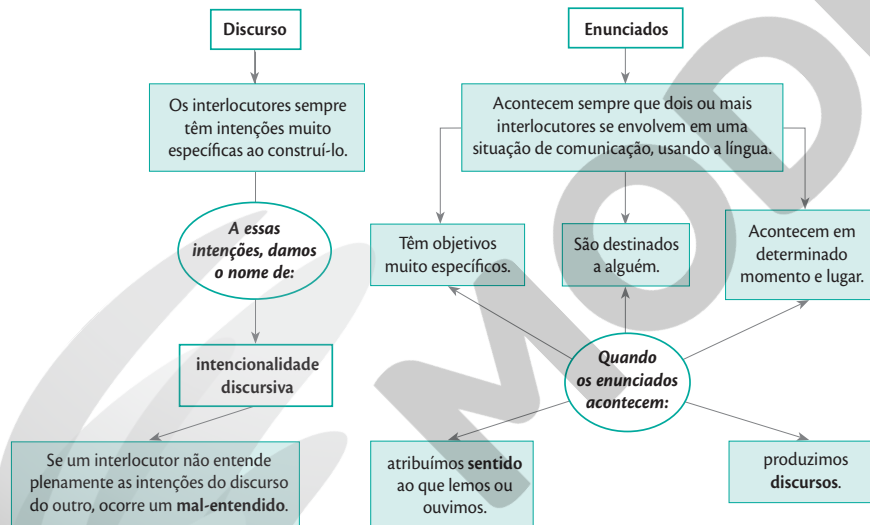
### Linguagem



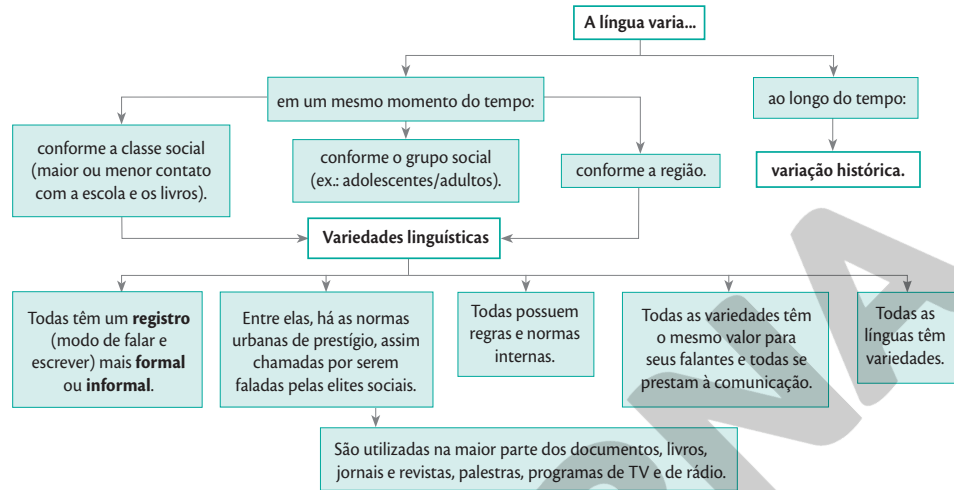
### Língua



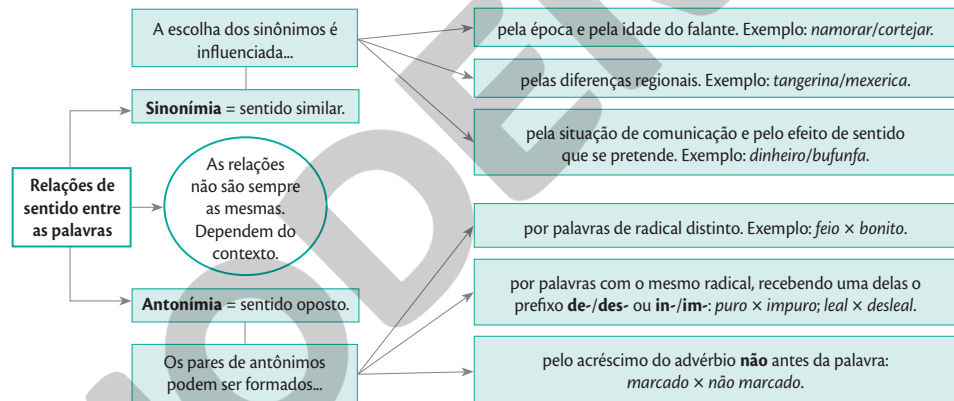
### Enunciado, discurso, intencionalidade e sentido



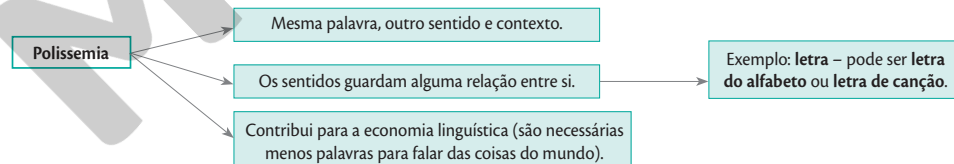
### Variedades linguísticas



### Sinonímia e antonímia

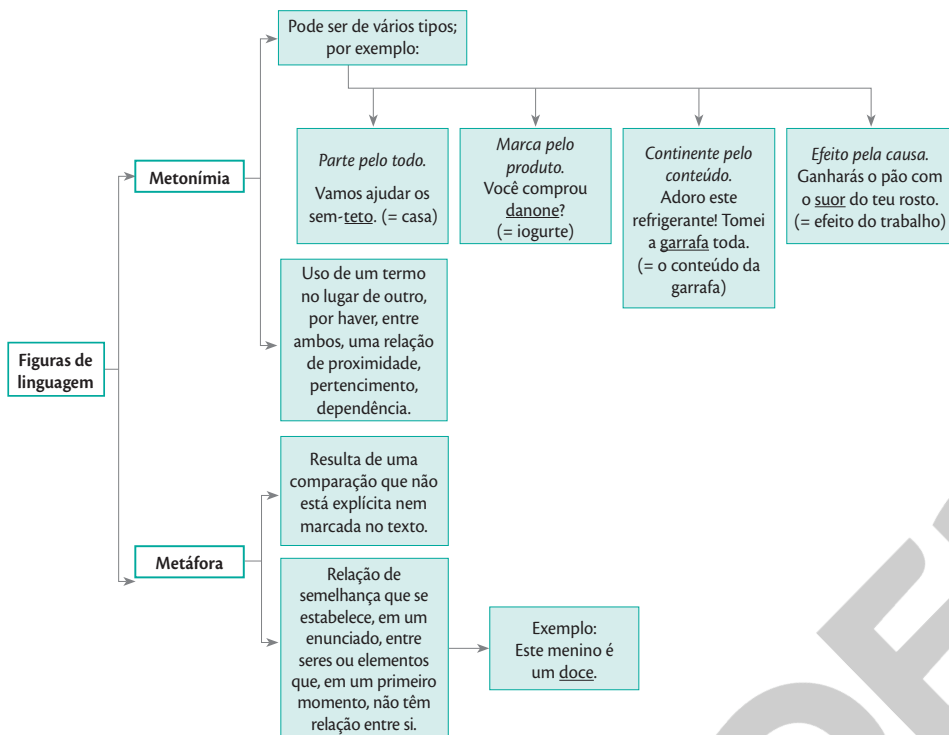


### Polissemia

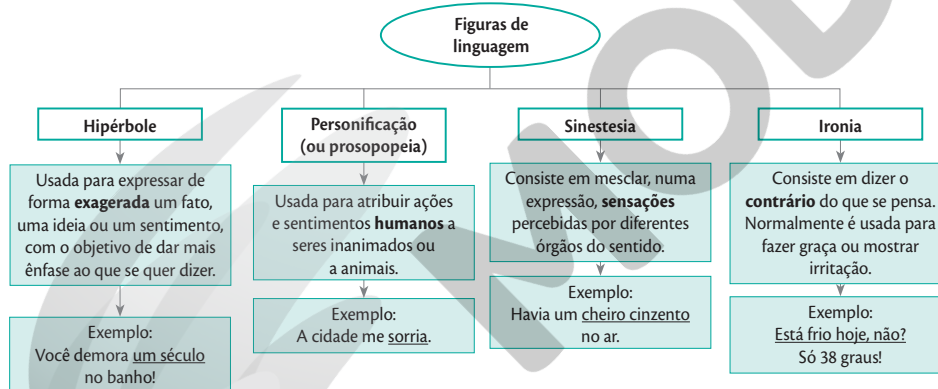




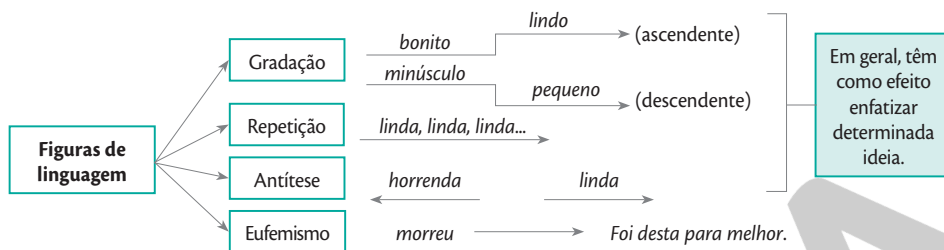
## Figuras de linguagem I: metáfora e metonímia



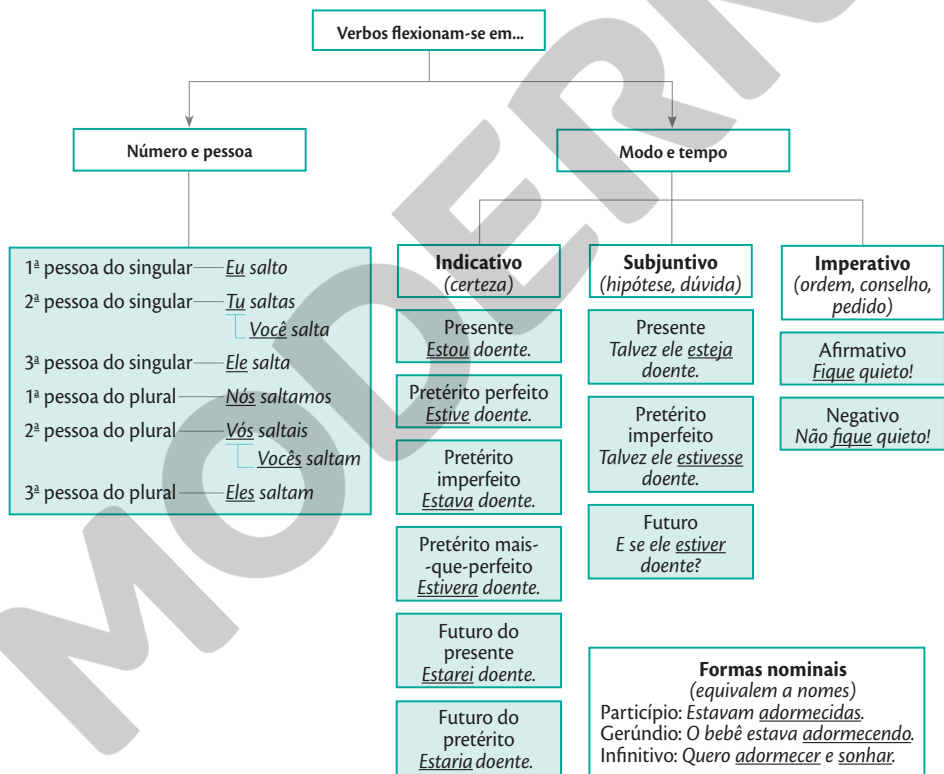
## Figuras de linguagem II: hipérbole, personificação, sinestesia e ironia



Figuras de linguagem III: gradação, repetição, antítese e eufemismo

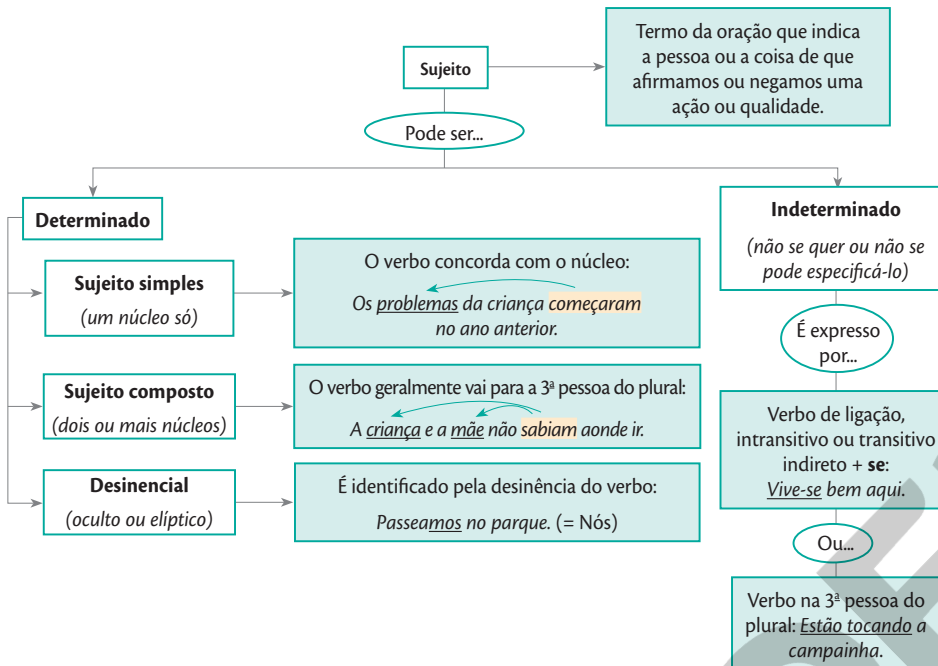


Flexão dos verbos



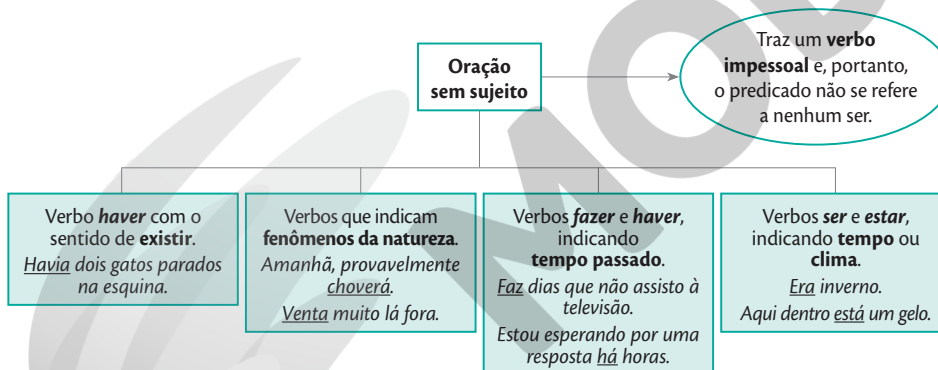
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

## Termos que aparecem na construção da oração: o sujeito e sua relação com o verbo

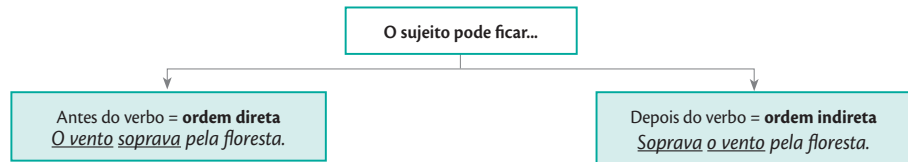


Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

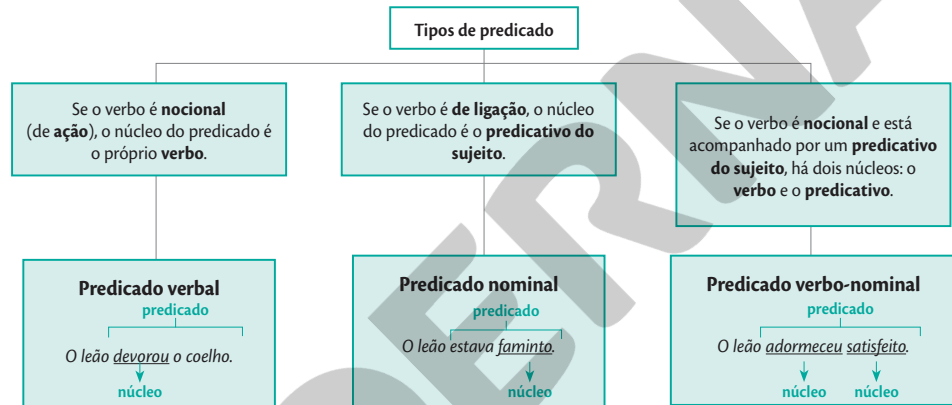
## Oração sem sujeito



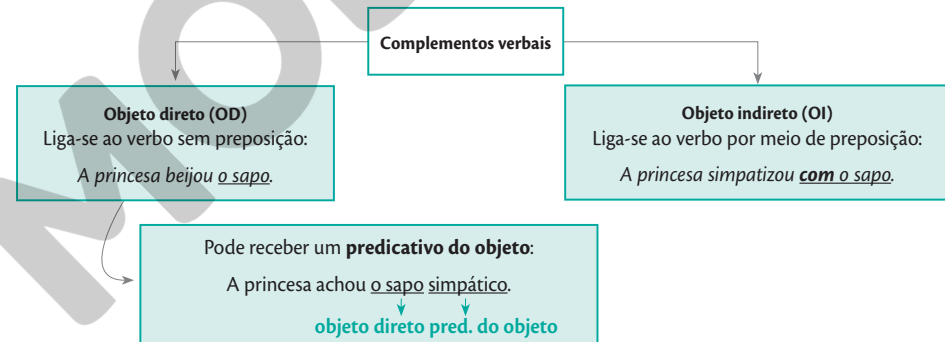
**A posição do sujeito na frase**



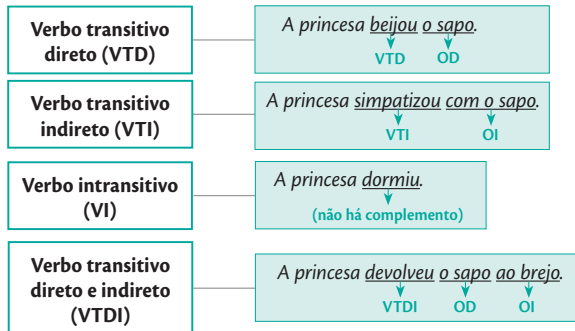
**Termos que aparecem na construção da oração: o predicado**



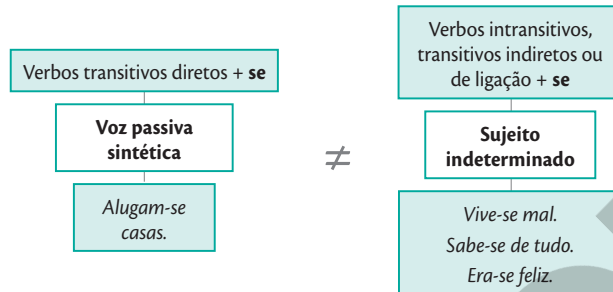
**Termos que aparecem na construção da oração: complementos verbais**



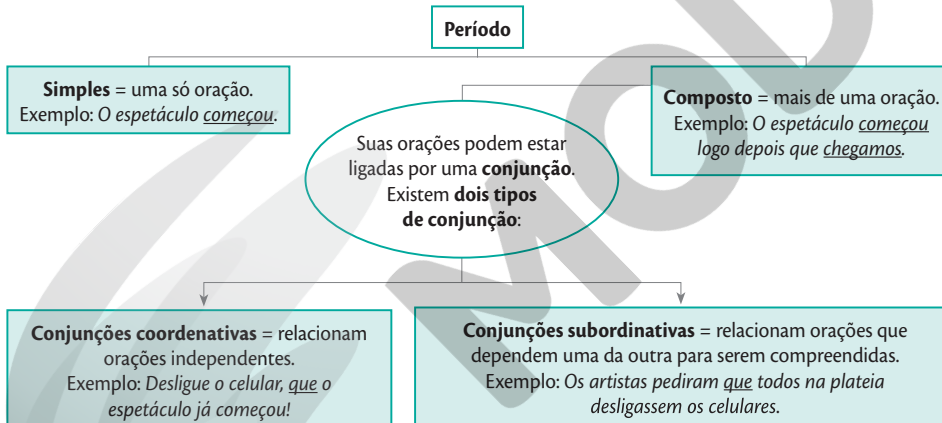
## Transitividade dos verbos



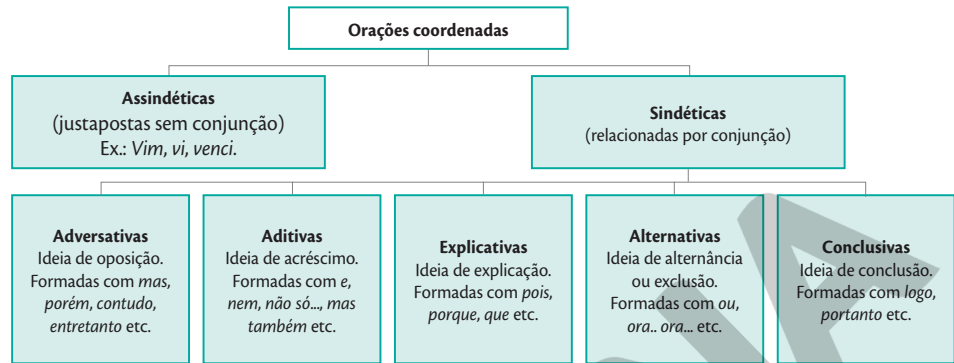
## Voz passiva × sujeito indeterminado



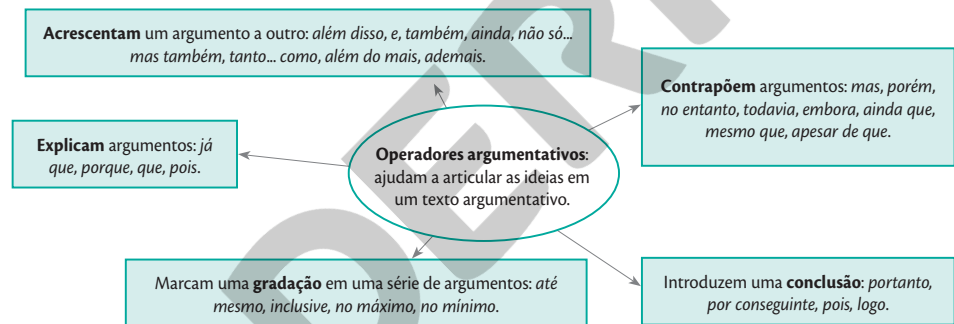
## Período composto



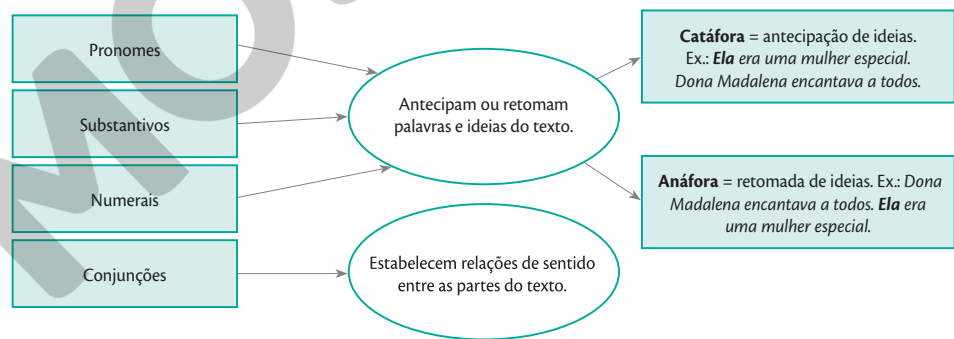
Período composto por coordenação



Operadores argumentativos



Coesão textual e classes de palavras



# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

## Referências impressas

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

Primeiro livro de poesia de Drummond, publicado em 1930. Nele encontram-se poemas emblemáticos, como “Poema de sete faces”, “Quadilha” e “No meio do caminho”, com questões que atravessariam sua obra, entre os quais: a experiência de inadequação, o mundo como obstáculo aos desejos do indivíduo e as dificuldades nas relações amorosas.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Uma pedra no meio do caminho**: biografia de um poema. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1967.

Em 1967, um dos poemas mais famosos e polêmicos de Drummond, “No meio do caminho”, fez 40 anos. Para isso, o próprio poeta selecionou textos de recepção crítica do poema. Por seus desvios gramaticais e uso expressivo da repetição, na época o poema foi tomado como exemplo da pior literatura e o movimento modernista, difamado.

ASH, Russell; HIGTON, Bernard (org.). **Fábulas de Esopo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

Volume que reúne 53 narrativas do escritor grego Esopo, cuja existência é debatida, mas a quem se atribui, por convenção, a criação da fábula como gênero literário. Os textos vêm acompanhados de ilustrações de 29 artistas.

AVIZ, Luiz. (org.). **As melhores piadas para crianças**. Rio de Janeiro: Edições BestBolso, 2013.

Ilustrado, esse volume recolhe piadas especialmente selecionadas para o público infantojuvenil, organizadas nos seguintes capítulos temáticos: “Bichos”, “Espertinhos”, “Família”, “Maluquinhos”, “Louras”, “Variado”, “Português”, “Joãozinho” e “Rapidinhas”.

BANDEIRA, Pedro *et al.* **Histórias para não dormir**: dez contos de terror. São Paulo: Ática, 2009.

Coletânea, com autores estrangeiros e brasileiros, de contos de terror, que em grande parte integram a chamada literatura fantástica, ainda que o terror também surja de situações cotidianas, como demonstra “O capitão Mendonça”, de Machado de Assis, presente nesse volume.

COSTA, Flávio Moreira da (org.). **Os cem melhores contos de humor da literatura universal**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

São textos que abrangem uma grande variedade de épocas, línguas, lugares e autores, incluindo Esopo, Cervantes, Maupassant e Veríssimo. Como o organizador defende na apresentação, não existe humor, mas humores, ou seja, várias expressões daquilo que nos provoca riso.

DESHIMARU, Taisen (org.). **A tigela e o bastão**: 120 contos zen narrados pelo mestre Taisen Deshimaru. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Pensamento, 1998.

Coletânea de narrativas curtas e tradicionais, que ilustram princípios e valores do zen, escola do budismo, centrada na meditação, que busca romper com o pensamento lógico pela consideração de paradoxos e questões insolúveis, como “Todos conhecem o som de duas mãos batendo uma na outra, mas qual é o som de uma mão somente?”.

DOBÁNSZKY, Enid Abreu (Prefácio, seleção e tradução). **Clássicos do sobrenatural**. São Paulo: Iluminuras, 2004. p. 139-150.

Esse livro reúne contos de terror e mistério de autores clássicos, como Charles Dickens, Bram Stoker, Henry James e Sir Arthur Conan Doyle. Além de produzir uma quebra de expectativa, o sobrenatural ilustra medos que permeiam a vida em sociedade e a relação dos seres humanos com o desconhecido.

FREIRE, Marcelino (org.). **Os cem menores contos do século**. São Paulo: Ateliê, 2004.

Levando ao extremo a máxima de que escrever é a arte de cortar palavras, muitos dos contos aqui reunidos se resumem a uma frase, descrevendo uma cena que senão sugere aos leitores o resto da história.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A interação pela linguagem**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

A autora busca descrever e explicar como o ser humano interage socialmente por meio de uma língua. Para isso, é preciso analisar como se constroem, nos textos — falados e escritos —, essas interações, levando em consideração as intenções dos interlocutores.

LOBATO, Monteiro. **O comprador de fazendas e outros contos**. São Paulo: FTD, 2019.

Selecionados pelo professor Hélio Guimarães, esses vinte contos de Monteiro Lobato retratam o período do declínio da cultura do café no Brasil, bem como os efeitos da escravidão e da abolição. Pode-se conferir neles a visão desiludida que Lobato tinha do país.

MORICONI, Ítalo (org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

O recorte dessa antologia são narrativas curtas do século XX. Entre os autores escolhidos, estão Clarice Lispector, Lygia Fagundes Telles, Machado de Assis e Raduan Nassar. A seleção foi realizada pelo professor Ítalo Moriconi, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

NOGUEIRA, Armando. **Bola na rede**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

Antologia de crônicas esportivas, que falam de craques do futebol, além de aspectos sociais e líricos do esporte, escritas por Armando Nogueira, pioneiro do jornalismo e grande estilista da crônica futebolística, na linha de Nelson Rodrigues.

NOGUEIRA, Salvador. **Einstein**: para entender de uma vez. São Paulo: Abril, 2017.

Nesse trabalho do jornalista dedicado à divulgação científica, Salvador Nogueira, busca-se apresentar, de maneira acessível, a obra do famoso físico alemão, Albert Einstein. A teoria da relatividade, a maleabilidade do espaço-tempo e os buracos negros são alguns dos tópicos explicados por meio de exemplos cotidianos.

SCHAFFER, Murray. **A afinação do mundo**. 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2011.

Schafer é um compositor e pesquisador canadense, que desenvolve um trabalho pioneiro sobre um aspecto negligenciado do nosso ambiente: a paisagem sonora. Aqui, combinando ciências exatas, filosofia e música, ele busca descobrir como nossa paisagem sonora era no passado, analisar como é hoje e sugerir como ela será no futuro.

SCLIAR, Moacyr. **A mulher que escreveu a Bíblia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

Romance que tem como narradora uma mulher anônima, autora da primeira versão da Bíblia e uma das centenas de esposas do rei Salomão. O texto, lançando mão da paródia, reconta algumas passagens bíblicas, imitando seu estilo literário.

TELLES, Lygia Fagundes. **Mistérios**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

São 19 contos fantásticos, em coletânea publicada originalmente em 1981, com seleção de Alfred Oritz, tradutor das

obras da escritora para o alemão. Nos textos estão presentes como elementos o sobrenatural e a magia, abordados da perspectiva feminina característica da autora.

TELLES, Lygia Fagundes. **Seminário dos ratos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

Com grande domínio da técnica do discurso indireto livre, Lygia Fagundes Telles escreve narrativas que investigam a mente e o comportamento humanos, valendo-se do fantástico como meio de acesso à realidade. Publicado pela primeira vez em 1977, o livro reúne 14 contos.

TESOURO da juventude. v. XVIII. São Paulo: W. M. Jackson, 1958.

Enciclopédia editada para jovens e crianças, tem origem inglesa (*The Children's Encyclopaedia*) e foi publicada na década de 1920 e reeditada em 1958. A coleção completa conta com 18 volumes.

VERNE, Jules. **Viagem ao centro da Terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

Livro clássico de ficção científica, lançado em 1864, no qual o acesso ao centro da Terra se daria por uma cratera do vulcão Sneffels, situado na Islândia. O relato segue o gênero relato de viagem, narrado por Axel, sobrinho e assistente do cientista que comanda a viagem exploratória.

### Referências digitais

**360meridianos**. Disponível em: <https://www.360meridianos.com/>.

Portal dedicado a viagens, com foco nas culturas locais e histórias pessoais, que surgiu em 2011, a partir de um *blog*. Além de dicas de viagem, publica artigos e matérias sobre cultura e comportamento.

**AbaixoAssinado.Org**. Disponível em: <https://www.abaixoassinado.org/>.

Define-se, em seu *site*, como um serviço público de disponibilização gratuita de abaixo-assinados. Não se responsabiliza pelos conteúdos veiculados. Além disso, disponibiliza modelos e exemplos de documentos. Para criar um abaixo-assinado, basta preencher os campos do formulário disponibilizado.

**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.

**A mente é maravilhosa**. Disponível em: <https://amenteemaravilhosa.com.br/>.

Revista digital de psicologia, neurociência, desenvolvimento pessoal, cultura e bem-estar. Está disponível em

15 idiomas. Publica artigos introdutórios, de caráter informativo, que, no entanto, não podem ser usados para definir diagnósticos nem descartam a consulta a um profissional.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 9.243, de 30 de novembro de 2017**. Altera a redação da Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*), para prever medidas coercitivas a quem pratica violência contra crianças e adolescentes no ambiente escolar. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=997C94D6906C1CB4F656484398B22E74.proposicoesWebExterno1?codteor=1636332&filename=Avalso+-PL+9243/2017](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=997C94D6906C1CB4F656484398B22E74.proposicoesWebExterno1?codteor=1636332&filename=Avalso+-PL+9243/2017).

Projeto de lei de alteração da lei que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*). O projeto visa alterar um dos objetivos da lei — “evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores” — para implementar medidas de responsabilização, com acompanhamento dos casos pelo Ministério Público.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm).



A Constituição é a lei mais importante do Brasil, a que todas as outras estão submetidas. Isso quer dizer que qualquer documento legal precisa observar os princípios e normas constitucionais. É também chamada de Carta Política, porque é ela que define o regime político do Brasil, ou seja, que país nós somos e nossos objetivos como nação.

**BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm).

Conjunto de normas que visam à proteção integral da criança e do adolescente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é reconhecido internacionalmente, inclusive pela ONU, como uma das melhores leis na área da infância e juventude. No entanto, para atingir seus objetivos, precisa ser posto em prática.

**BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm).

É a lei brasileira mais importante a tratar da educação, tanto que é chamada Carta Magna da Educação. Regulamenta o sistema educacional (público e privado) no Brasil, da Educação Básica ao Ensino Superior, e tem como objetivo garantir, a todos, o direito de acesso à educação gratuita e de qualidade.

**Centro do Professorado Paulista.** Disponível em: <https://www.cpp.org.br/>.

Entidade representativa dos profissionais do magistério no Estado de São Paulo. Em seu *site* são disponibilizados serviços e informações, como entrevistas e um jornal, de publicação mensal, com as edições disponíveis em PDF.

**Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação.** 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.

**Change.org.** Disponível em: <https://www.change.org/>.

Plataforma aberta e sustentada por doações, para a criação de abaixo-assinados, visando a diversos tipos de mobilização popular. Ensina, passo a passo, como criar uma petição.

**CNN Brasil.** Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/>.

Além de um canal de televisão por assinatura voltado ao jornalismo, a **CNN Brasil** também mantém um portal de notícias. É uma empresa brasileira licenciada da marca CNN, norte-americana, pertencente ao conglomerado da WarnerMedia. Começou suas operações nacionais em 2020.

COELLO, Joan. **As melhores 600 piadas.** *E-book.* São Paulo: Amazon Brasil, 2020.

Seleção de piadas, organizadas em temas, como taxistas, vampiros, chefes, médicos, advogados e políticos. Observe-se como, na maioria delas, é o gênero narrativo que se destaca, com um desfecho surpreendente, que provoca o riso.

**Consultor Jurídico.** Disponível em: <https://www.conjur.com.br/>.

Criada em 1997 e com sede em São Paulo, trata-se de uma revista eletrônica voltada à publicação de notícias

do universo jurídico. Tem como proposta adotar uma linguagem acessível a todos os públicos na abordagem de temas da Justiça e do Direito.

**Digestivo Cultural.** Disponível em: <https://www.digestivo cultural.com/>.

Revista eletrônica, lançada em 2001 (com origem em um *blog*), sob o comando do editor Julio Daio Borges, dedicada ao jornalismo cultural, com crítica de arte, sobretudo de livros, entrevistas e ensaios. Além de manter colunistas fixos, aceita contribuições e sugestões de pauta.

**E-Commerce Brasil.** Disponível em: <https://www.ecommerce brasil.com.br/>.

Portal voltado ao cenário brasileiro do comércio eletrônico, com atualização diária. Publica notícias, artigos, além de agenda de atividades e catálogo de fornecedores e lojas. Também edita uma revista impressa, com tiragem de 5 mil exemplares, de periodicidade bimestral.

**GAZ.** Disponível em: <https://www.gaz.com.br/>.

A **Gazeta do Sul**, fundada em 1945, é um jornal diário, com sede em Santa Cruz do Sul (RS), em formato impresso e digital. O **GAZ** é o portal de jornalismo da Gazeta Grupo, lançado em 2009, e traz informações de Santa Cruz do Sul e região em tempo real.

**G1.** Disponível em: <https://g1.globo.com/>.

Portal de notícias do Grupo Globo. Seu conteúdo, além de reportagens próprias, procede de canais afiliados da TV Globo, Agência Estado, New York Times, Reuters, entre outros veículos jornalísticos.

**Gente.** Disponível em: <https://gente.globo.com/>.

Plataforma do Grupo Globo com conteúdo sobre hábitos e comportamentos dos brasileiros: questões de gênero e geracionais, tendências de futuro, demandas e emoções relacionadas ao esporte e expoentes culturais.

**Greenpeace.** Disponível em: <https://www.greenpeace.org/>.

*Site* oficial do **Greenpeace**, organização ambiental em defesa do planeta e de seus ecossistemas, há 30 anos em atividade no Brasil. No *site* encontram-se notícias, relatórios e informações sobre o grupo.

**Instituto da Psicanálise Lacaniana.** Disponível em: <https://ipla.com.br/>.

Instituto de pesquisas, ensino e clínica, de orientação lacaniana, do Campo Freudiano de São Paulo. Além de promover pesquisas, oferece cursos e formação em psicanálise. Em seu *site*, disponibiliza artigos, vídeos, trabalhos científicos e *podcasts*.

**Joca.** Disponível em: <https://www.jornaljoca.com.br/>.

Jornal produzido especialmente para jovens e crianças, que apresenta notícias e informações na linguagem do público infantojuvenil. Tem como objetivo declarado transformar seus leitores em cidadãos, conscientes da realidade em que vivem.

**Jornal Cruzeiro do Sul.** Disponível em: <https://www.jornalcruzeiro.com.br/>.

Jornal da cidade de Sorocaba (SP), fundado em 1903 e mantido pela Fundação Ubaldino do Amaral. Tem circulação diária, em versão impressa e digital. Além da cobertura regional, publica notícias sobre Brasil e o mundo.

**Jornal da USP.** Disponível em: <https://jornal.usp.br/>.

Semanal e com tiragem de 20 mil exemplares (na versão impressa), o **Jornal da USP** traz informações para a comunidade universitária, além de divulgar, à sociedade, resultados da produção científica e cultural das várias unidades que compõem a Universidade de São Paulo.

**Memória Globo.** Disponível em: <https://memoriaglobo.globo.com/>.

Criado em 1999, o projeto mantém um *site* que divulga o resultado da pesquisa de jornalistas, historiadores e antropólogos, sobre fontes bibliográficas, documentos, vídeos e imagens, em arquivos públicos e privados, para recuperar a história do Grupo Globo e suas produções.

**Metrópoles.** Disponível em: <https://www.metropoles.com/>.

Portal de notícias, fundado em 2015 e sediado em Brasília (DF). Está entre os *sites* de notícia mais lidos do país. Inicialmente sua cobertura tinha como foco a capital federal, mas hoje conta com sucursais em Goiás, Rio de Janeiro e São Paulo.

**OBemdito.** Disponível em: <http://www.obemdito.com.br/>.

Portal de notícias da cidade de Umuarama (PR) e região. Suas principais editorias são: Umuarama, Paraná, Brasil, Cotidiano, Política, Saúde e Esporte.

**O Estado de S. Paulo.** Disponível em: <https://www.estadao.com.br/>.

**O Estado de S. Paulo**, também conhecido como **Estadão**, está entre os mais importantes jornais do Brasil, tendo sido fundado em 1875. Conta com colonistas famosos, como Luís Fernando Veríssimo e Ignácio de Loyola Brandão.

**O Tempo.** Disponível em: <https://www.otempo.com.br/>.

Jornal criado em 1996, de circulação diária, sediado em Contagem, na Região Metropolitana de Belo Horizonte (MG), presente também em Brasília (DF).

**Politize!** Disponível em: <https://www.politize.com.br/>.

Organização da sociedade civil que se dedica à educação política, o **Politize!** conta com uma plataforma *on-line* que disponibiliza conteúdo para promover uma cidadania ativa e a formação de lideranças populares comprometidas em resolver problemas públicos em todas as regiões do Brasil.

**POPline.** Disponível em: <https://portalpopline.com.br/>.

Com sede em Salvador (BA), é um portal especializado em música *pop* nacional e internacional, lançado em 2006. A marca também conta com uma rádio. Publica notícias, coberturas especiais, lançamentos, *playlists*, *podcasts*, entrevistas e promoções.

**Repórter Unesp.** Disponível em: <https://reporterunesp.faac.unesp.br/>.

Portal jornalístico multimídia produzido pelos estudantes do curso de Jornalismo da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), de 2003 a 2021.

**Revelli – Revista de Educação, Linguagem e Literatura.** Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/index>.

Revista acadêmica, criada em 2009, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade, da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Publica textos relacionados a linguística, literatura e educação. No *site* está disponível a maioria de suas edições, em PDF.

**SaferNet Brasil.** Disponível em: <https://new.safernet.org.br/>.

Associação civil, fundada em 2005, com atuação nacional, sem fins lucrativos ou econômicos, que busca promover e defender os direitos humanos na internet. Seu *site* disponibiliza artigos sobre segurança digital, liberdade de expressão, *cyberbullying*, entre outros temas.

**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*.

**TecMundo.** Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/>.

A empresa NZN é a responsável pelo *site* **TecMundo**, que publica notícias, artigos e outros conteúdos sobre tecnologia e internet, incluindo análises de produtos. Além do **TecMundo**, a NZN é proprietária do Baixaki, Mega Curioso e Minha Série.

**TodaTeen.** Disponível em: <https://todateen.com.br/>.

Publicação voltada ao público adolescente feminino, dividida em sete grandes editorias: Horóscopo, Entretenimento, Moda, Beleza, Comportamento, Testes e Vídeos. Já teve edição impressa, e seu portal foi lançado em 1998.

**Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios.**

Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/>.

*Site* oficial do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (TJDFT). Presta diversos serviços à advocacia e ao público em geral, além fornecer informações sobre as atividades do tribunal e de prestação de contas.

**Unicef.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/>.

*Site* oficial do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) no Brasil, que promove os direitos e o bem-estar de crianças e adolescentes. É possível acessar os principais relatórios, publicações e estudos da organização.

**UOL.** Disponível em: <https://www.uol.com.br/>.

Criado em 1996, o **UOL** é o portal de conteúdo mais acessado do Brasil, com mais de 7 bilhões de visualizações de página por mês. Além de coberturas jornalísticas, oferece serviços diversificados, incluindo um banco digital.

**Woo! Magazine.** Disponível em: <http://woomagazine.com.br/>.

Revista de mídia, voltada à cultura *pop* e criada para diferentes públicos com idades acima de 14 anos, com textos sobre filmes, séries, música, literatura e espetáculos. Também publica notícias sobre entretenimento em geral.

Acessos em: 13 jun. 2022.



MODERNA



ISBN 978-85-16-13764-9



9 788516 137649